



Márcia Barbosa de Sousa

Relatório do Projeto de Investigação

(Versão definitiva)

Brincar [Social] Espontâneo

Conceções e Práticas

Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar
Relatório do Projeto de Investigação

Fevereiro de 2012

Orientação: Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

Coorientação: Mestre Ilda Clara Almeida da Cruz Rodrigues

Candidata: Márcia Barbosa de Sousa nº 100139017

Agradecimentos

À minha família, que me permitiu chegar até ao último ano do curso para me formar como educadora de infância e ao meu companheiro, pelo seu apoio,

à professora Ilda, que tanto apoio me ofereceu e colaborou na construção deste trabalho, contribuindo de forma ímpar para as minhas reflexões e construção da minha identidade enquanto futura educadora,

ao professor Jorge, que deu o seu contributo enquanto orientador, fornecendo orientações imprescindíveis neste trabalho,

ao professor Augusto, que contribuiu para todo o meu percurso pessoal e profissional durante estes quatro anos e me transmitiu valores inigualáveis,

à professora Sofia, que enquanto minha orientadora de estágio, forneceu-me bastante material relativo ao contexto de creche e sugeriu-me ideias para este projeto,

ao professor Filipe Fialho, que enquanto meu orientador de estágio, me permitiu refletir e analisar alguns episódios educativos, importantes neste trabalho,

à minha colega Rute, por partilhar experiências, refletir sobre determinadas situações nos estágios, que me incentivou com as minhas propostas no âmbito deste trabalho,

à professora Manuela, que disponibilizou diversos materiais da temática deste estudo,

às crianças, porque sem elas este estudo não seria possível. Foram participantes inigualáveis na elaboração dos registos, na explicitação de algumas brincadeiras, e na confirmação de alguns diálogos...

às educadoras participantes neste estudo, pela sua disponibilidade, pela ajuda que prestaram e todo o tempo dedicado às entrevistas e explicitação das suas práticas.

....

Resumo

O presente projeto de investigação tem como principal intencionalidade compreender e interpretar de que forma as concepções e ideias pedagógicas das educadoras acerca do brincar espontâneo assumem repercussões na construção do seu currículo com crianças da primeira e segunda infância.

Este trabalho é baseado na abordagem de investigação-ação e visa dar a conhecer o processo de interpretação das informações recolhidas em dois contextos educativos, o contexto de creche e jardim-de-infância, assim como a intervenção realizada pela estudante no sentido de valorizar e enriquecer o brincar das crianças. As principais fontes de recolha de informação são a observação participante, as entrevistas às educadoras e a análise documental dos projetos pedagógicos de sala.

Os contextos de estudo estão enquadrados nas instituições onde foram desenvolvidos os estágios no âmbito do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e as participantes do estudo são as educadoras cooperantes que acompanharam a estudante no processo de aprendizagem.

Podemos inferir com este estudo que, efetivamente o brincar espontâneo é valorizado nas práticas da equipa pedagógica, enquanto atividade fundamental para o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança.

Palavras-chave: brincar; desenvolvimento; aprendizagem; creche; jardim-de-infância.

Abstract

The present research project has the main purpose of understand and interpret how the concepts and the pedagogic ideas of spontaneous play defended by the kindergarten teachers have repercussions in their curriculum construction with early and second childhood.

This task is based on action research approach and pretends to demonstrate the process of interpretation of information collected in two educational contexts, nursery context and kindergarten context, as well as the student's intervention in an effort to valorize/enrich children play. The main information sources are participant observation, participant's interviews and pedagogic projects review.

The study contexts are framed in the institutions where the stages were developed during the course. The study participants are the kindergarten teachers who guided and supported the student's learning process.

With this investigation, we can infer that in fact, spontaneous play is valued by pedagogical team in their practices, as a central activity to the process of child development/learning.

Key-words: to play; learning; development; nursery; kindergarten.

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iv
Índice geral	v
Índice de Quadros	vii
Quadro de Acrónimos	viii
Quadro de Imagens	ix
Capítulo I: Introdução	1
1. Âmbito e objetivos do estudo.....	1
2. Estrutura da Projeto de Investigação	5
Capítulo II: Quadro teórico de referência	7
1. Perspetivas teóricas sobre o brincar	8
<i>Base emocional, cognitiva e social da brincadeira</i>	<i>15</i>
2. Definições de brincar	18
<i>Conceito de jogo e brincadeira</i>	<i>18</i>
3. Categorias do brincar	21
3.1 A brincadeira faz-de-conta – um brincar com regras.....	21
3.1.2 Brincar com materiais de construção	25
4. A intervenção do educador de infância	26
4.1. Contributos de um olhar vygotskiano	26
4.2. A organização do espaço e das rotinas e os momentos de brincar.....	28
Capítulo III: Metodologia do estudo	33
1. Paradigma interpretativo em Educação.....	34
2. Os contextos de estudo	38
2.1. As educadoras participantes no estudo.....	38
2.2. Descrição dos contextos.....	40
2.2.1. Contexto da primeira infância	40
2.2.2. Contexto da segunda infância.....	50

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação	59
3.1 <i>Instrumentos utilizados na recolha de informação</i>	59
3.1.1. Observação participante	59
3.1.2. Inquérito por entrevista	65
3.1.3. Pesquisa documental	69
4. Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de análise de informação	70
4.1 <i>Análise de conteúdo</i>	70
4.2. <i>A interpretação.....</i>	74
 Capítulo IV: Apresentação e interpretação da intervenção	 75
Contexto de estudo para a primeira infância	76
Contexto de estudo para a segunda infância.....	83
 Capítulo V: Apresentação e análise das informações recolhidas em situação de entrevista	 95
Vertente de análise (A): Conceções e representações de criança	97
Vertente de análise (B): A importância do brincar	102
Vertente de análise (C): A intervenção do Educador	107
 Capítulo VI: Considerações finais	 115
 Referências Bibliográficas	 123
 Anexos	

Índice de Quadros

Quadro nº1: Participantes do estudo.....	39
Quadro nº2: Recursos humanos da instituição “A”.....	40
Quadro nº3: Recursos humanos da instituição “A”.....	41
Quadro nº 4: Rotina da sala de creche.....	49
Quadro nº5: Rotina da sala de jardim-de-infância.....	58
Quadro nº6: Quadro Geral da Estrutura da Análise de Conteúdo.....	73
Quadro nº 7: Registo de Observação.....	87
Quadro nº 8: Registo de Observação.....	91

Quadro de Acrónimos

CEI – Cadernos de Educação de Infância

Ed. Cr. – Educadora de Creche

Ed. JI – Educadora de Jardim-de-Infância

IPA - *Internacional Play Association*

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

PCT – Projeto Curricular de Turma

Quadro de Imagens

Imagem 1 – Experiência de inclusão.....	79
Imagem 2 – Criança a passar pelo interior da caixa, na simulação do “túnel”	80
Imagem 3 – Experiência de faz-de-conta envolvendo um material versátil.....	81
Imagem 4 – Construção da Quinta.....	84
Imagem 5 – Ementa construída com as crianças.....	86
Imagem 6 – Criação de um novo ambiente.....	88
Imagem 7 – Criança a preparar uma refeição na sua brincadeira dos “cafés”	89
Imagem 8 – Criança a utilizar a ementa na sua brincadeira dos restaurantes.....	89
Imagem 9 – Diana a simular a ecografia.....	91

Capítulo I: Introdução

1. Âmbito e objetivos do estudo

A presente investigação surge no âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-escolar, na Unidade Curricular de Estágio II e visa dar a conhecer todo o processo de elaboração deste Projeto de Investigação.

Em primeiro lugar, importa mencionar o conjunto de motivações que presidiu à escolha da temática do Brincar Espontâneo. Uma das motivações para a escolha da temática deste trabalho surgiu de uma observação no contexto de creche, que envolvia a exploração de dois rolos de cartão. Ao observarmos este episódio, foi notório um investimento “diferente” na exploração deste material, diríamos até, uma magia em torno do mesmo, comparativamente a outros materiais da sala, nomeadamente os brinquedos e materiais colocados à disposição das crianças. A partir desta situação e também pela importância atribuída à temática do brincar pela estudante, enquanto futura educadora de infância, foi crescendo um especial interesse em aprofundar este tema e desenvolver algumas propostas nesse sentido.

Outra situação impulsionadora da escolha desta temática foi a envolvimento das crianças com as maracas e em todo o processo da sua construção, uma das propostas no âmbito deste trabalho no contexto da primeira infância. Esta proposta foi da nossa iniciativa, com intuito de explorar um conjunto de materiais com propriedades físicas diferentes, através da experiência sensorial, dando uma atenção particular às propriedades sonoras dos mesmos. Na construção deste instrumento foram utilizados materiais versáteis, ou seja, materiais de exploração aberta. Aquando da exploração dos materiais, ao observarmos o envolvimento das crianças com os mesmos, denotámos um particular interesse na forma como os exploravam, bem como uma atenção e interação acrescidas.

Por outro lado, enquanto futura educadora de infância, tal como já foi referido, existiu da parte da estudante um profundo interesse em estudar esta temática e, sobretudo, de tornar mais claro aquilo que os educadores consideram importante nos seus currículos e as suas concepções acerca do brincar, tornando-se desta forma, uma reflexão de grande valor e profícua para a construção da sua identidade profissional.

Nesse sentido, formulámos algumas questões direcionadas para as nossas próprias representações de criança, de infância e do brincar: Qual a nossa intenção no trabalho desenvolvido com crianças de primeira e segunda infância? De que forma encaramos a criança e quais as nossas representações/concepções de criança e infância? O que consideramos importante na primeira e segunda infância? O que é para nós o brincar? Qual a importância e valor da brincadeira na construção dos currículos para a infância?

Uma das intenções centrais deste estudo é, portanto, compreender de que forma as concepções e ideias pedagógicas das educadoras acerca do brincar espontâneo, influenciam a construção do seu currículo para crianças da primeira e da segunda infância. Pretende-se com este trabalho aprofundar as nossas concepções sobre os contextos educativos, sobre as crianças, valorizando o brincar enquanto momento precursor de prazer, alegria, aprendizagem/desenvolvimento, satisfação... Em suma, atribuir valor pedagógico à brincadeira, sustentando esta intencionalidade com a ideia de Azevedo (1996):

“Os educadores de infância habituaram-se a defender, até mesmo com um certo dogmatismo, o valor da brincadeira; mas esse valor atribuído não tem sido, necessariamente, refletido na prática. Os educadores precisam de se sentir fortalecidos e de possuir conhecimentos solidamente interiorizados, de modo a poderem defender, com rigor, o valor vital que brincar deve ter no âmbito da educação da criança” (Azevedo, 1996:42)

Numa fase inicial, foi relevante e imprescindível apropriarmo-nos de um conjunto de leituras, tendo como referência autores que teorizam a brincadeira e o jogo. Este percurso foi extremamente importante na elaboração deste trabalho, não só nas reflexões constantes no *Quadro teórico de referência*, mas também, na forma como interpretámos algumas situações de brincadeira entre as crianças e preparámos as nossas intervenções no âmbito deste trabalho.

Neste projeto, tomamos como unidade de estudo, as práticas desenvolvidas pela estudante e pelas educadoras, numa perspetiva de parceria/colaboração, pelo facto de, por um lado, o objeto de estudo se centrar nas concepções das educadoras acerca do brincar e na forma como estas educadoras desenvolvem as suas práticas neste âmbito, mas também pela existência de uma componente interventiva neste projeto que foi

construída em parceria entre a educadora e a estudante, que funcionaram como uma equipa, em plena sintonia de intencionalidades e procedimentos, na preparação das propostas que foram lançadas às crianças.

Nesta investigação elege-se como objeto de estudo *as concepções que as educadoras de infância têm sobre o brincar espontâneo das crianças e o modo como estas se explicitam na construção do seu currículo, ou seja, nas suas práticas quotidianas, nomeadamente no desenvolvimento das brincadeiras das crianças.*

Este projeto insere-se, portanto, numa abordagem qualitativa dos fenómenos educativos. Dadas as características específicas dos contextos educativos para a primeira e para a segunda infância, onde este estudo se desenvolveu, tornou-se necessário optar por uma orientação epistemológica e por um método de investigação que, por um lado, considerassem as particularidades do mundo empírico e, por outro, que evidenciassem o sentido que os atores sociais atribuem às suas ações no seu quotidiano com as crianças (Bogdan & Biklen, 1994).

Deste modo, este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo, tendo em consideração que, segundo Erikson, referido por Walsh, Tobin e Graue (2002:1038), o termo “interpretativo” é mais inclusivo, evitando por um lado, conotações não-quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social.

Este trabalho enquadra-se na abordagem investigação-ação, que permite uma “[...] componente reflexiva e atuante, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994)” (Sanches, 2005:131).

A análise das informações recolhidas num determinado contexto é parte integrante do processo de investigação e a sua reflexão permite reconstruir novas práticas, através da criação de novas estratégias, que visam encurtar o distanciamento entre uma **situação atual** – geralmente uma problemática – e uma **situação otimizada**, ou seja, partimos da *situação-problema* e planeamos uma intervenção que visa a introdução de melhorias no contexto.

De forma a complementar este nosso pensamento apoiamo-nos nas perspetivas de Brown e McIntyre (1981: 246), citados por Bell:

“As questões de uma pesquisa surgem de uma análise dos problemas de quem a pratica em determinada situação, tornando-se então o seu objetivo imediato a compreensão desses problemas. O investigador/ator formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir desses princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à ação que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados”. “[...] A recolha de informação sobre os efeitos desta nova ação poderá gerar novas hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente, aproximando-nos assim de um maior entendimento e melhoramento da nossa ação [...]” (Bell, 1993:21).

Para formularmos a situação-problema desta investigação, torna-se pertinente explicitarmos a nossa perspetiva sobre a importância do brincar. De facto, consideramos que os momentos de brincar espontâneo devem ser objeto de reflexão da prática do educador e valorizados no seu currículo. Esta valorização deve centrar-se por um lado, no relançar das atividades e ações protagonizadas pelas crianças em situações de faz-de-conta, contribuindo desse modo, para a construção de sentido das suas brincadeiras; por outro, deve passar pela organização de um ambiente educativo que proporcione momentos de qualidade na exploração livre de materiais, em que o educador pode propor desafios às crianças, abrindo caminhos para a sua exploração.

Tendo como base as motivações que presidiram à escolha do tema e a forma como fomos desenvolvendo algumas intervenções nas valências de creche e de jardim-de-infância no sentido de valorizar o brincar espontâneo das crianças, foi possível identificar as situações que constituem o núcleo do *problema* deste trabalho e que consiste em compreender o sentido atribuído pelas educadoras ao brincar espontâneo das crianças, na sua prática quotidiana.

Definida esta situação-problema do estudo, torna-se necessário colocar a questão de partida, organizada em de três sub-questões:

- De que forma as conceções e ideias pedagógicas das educadoras acerca do brincar espontâneo se repercutem na construção do seu currículo para crianças da primeira e da segunda infância?

- Que concepções/representações têm as educadoras sobre as crianças?
- Que perspectivas têm as educadoras de infância sobre o papel do brincar espontâneo para as crianças?
- Que postura têm as educadoras nos momentos de brincar espontâneo?

Os contextos estudados e as educadoras participantes no estudo foram selecionados em função da colocação da estudante nas instituições educativas definidas para as UC's de Estágio I e Estágio II.

Através dos procedimentos de recolha de informação selecionados para este estudo, foi possível compreender/interpretar os discursos e práticas das educadoras participantes do estudo. Desta forma, os instrumentos de recolha de informação utilizados foram essencialmente, a observação participante, o inquérito por entrevista e a análise documental dos projetos de sala. A triangulação destas três fontes de informação, permitiu-nos construir sentido das práticas das educadoras, descrevendo e analisando o grau de consistência entre as concepções educativas que defendem e a sua intervenção pedagógica. Para além disso, mantivemos o diálogo em situações informais, em que nos foi possível aprofundar alguns aspetos da prática, trocarmos impressões e ideias.

2. Estrutura da Projeto de Investigação

No segundo capítulo, procedemos à apresentação de um conjunto de considerações teóricas sobre o brincar, reportando-nos a alguns documentos oficiais, tais como a Declaração *Internacional Play Association*, e alguns autores que teorizam a brincadeira, dando especial enfoque às perspectivas de Vygotsky; apresentamos ideias e concepções acerca de jogo e brincadeira; explicitamos a brincadeira do faz-de-conta enquanto categoria do brincar, tendo como pano de fundo as ideias de Vygotsky; e, por fim, argumentamos sobre a intervenção do educador de infância, fundamentando as suas práticas no âmbito do brincar, tendo mais uma vez como referência, o olhar vygotskiano, ponto no qual também apresentamos uma reflexão acerca da organização dos espaços, das rotinas e dos momentos de brincadeira.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia desta investigação. Num primeiro momento fazemos o enquadramento teórico do paradigma interpretativo, no qual se inscreve o estudo. Seguidamente, descrevemos os contextos de estudo, nomeadamente as participantes do estudo e os contextos educativos em que se desenvolveu o estudo. Posteriormente, procedemos à descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação, enquadrando também as intencionalidades do estudo. Por último, procedemos à descrição dos dispositivos e procedimentos de análise e interpretação das informações.

No quarto capítulo, apresentamos a nossa intervenção, nos contextos de estudo, no âmbito desta investigação. Descrevemos em pormenor as propostas que fizemos às educadoras e às crianças, a forma como as desenvolvemos, assim como uma análise crítica e reflexiva sobre a nossa intervenção.

No quinto capítulo, centramo-nos na apresentação e análise das informações recolhidas nos contextos, através da interpretação e análise dos discursos das educadoras, dos projetos de sala e da observação participante.

Por último, no sexto capítulo discorremos sobre algumas considerações que, a nosso ver, se tornaram relevantes neste estudo, no qual colocamos em paralelo os discursos das entrevistadas, interpretamos as dissonâncias e similitudes entre os mesmos, entre aquilo que as educadoras dizem e aquilo que observámos em contexto e refletimos introspetivamente acerca das nossas próprias perspetivas acerca da temática e acerca das intencionalidades e categorias da análise de conteúdo cujo sentido perfilhámos para este estudo.

Capítulo II: Quadro teórico de referência

1. Perspetivas teóricas sobre o brincar

Brincar é e sempre foi uma atividade natural, uma necessidade humana de busca de prazeres, fantasias, vitórias, alegrias... uma pura descoberta do “eu”.

Nos dias de hoje, o brincar, parece ser uma atividade esquecida ou menosprezada, sendo contrabalançada com atividades orientadas pelo educador, com vista à aquisição de determinadas aprendizagens, comumente conhecidas por “trabalho”. Na realidade, nos currículos de alguns educadores de infância parece transparecer os contornos de uma sociedade que valoriza esta forma de aprendizagem, a produção dos ditos “trabalhos”, em detrimento da atividade que acompanha o ser humano desde muito cedo, o brincar (Azevedo, 1996).

Segundo Neto, Barreiros e Pais (1989):

“[...] brincar é uma linguagem universal facilitadora de vivência em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos. Brincar implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afetos. Porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos – BRINCAR – conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer sem cair na alienação ou no vício, é, na verdade, uma coisa séria” (Neto, Barreiros & Pais, 1989: 57).

Os autores acrescentam ainda que brincar não é uma atividade neutra, mas sim, uma expressão de valores, de sentimentos e de significados culturais, ou seja, os enredos das brincadeiras refletem um cunho profundamente cultural, ligado às vivências de cada um, aspetos valorizados nos paradigmas do desenvolvimento que remetem para os contextos culturais, defendidos por Bruner e por Vygotsky.

Consideramos pertinente invocar um dos princípios que consta na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas, artigo 7º, reconhecido no artigo 31º da Convenção sobre os Direitos da Criança (*in* Gabinete de Documentação e Direito Comparado):

“A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos”

Também a Declaração *Internacional Play Association* (IPA) destaca um conjunto de princípios a ser tomado em consideração no âmbito do brincar (CEI, 1996: 60-61): *“Brincar, a par da satisfação das necessidades básicas da nutrição, saúde, habitação e educação, é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças;*

“Brincar é um ato instintivo voluntário e espontâneo. É uma atividade natural e exploratória;

Brincar é comunicação e expressão, associando pensamento e ação; dá prazer e sentimento de realização;

Brincar abarca todos os aspetos da vida;

Brincar ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social;

Brincar é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo [...]

Brincar faz parte da educação [...]”

Estes documentos, definidos oficial e internacionalmente, têm vindo a dar ênfase à importância do brincar, encarando-o como um elemento integrador da educação da criança e, por conseguinte, da sua vida de bem-estar, valorizando-o a par de outros aspetos importantes para a criança no seu desenvolvimento. O brincar faz parte da vida, isso é uma realidade inexorável. “O brincar e o jogo residem no fundo em cada um de nós [...]” (Onofre, 1996: 16). Ao concordarmos com a linha de pensamento do autor, pensamos que impedir a criança de brincar é torná-la um adulto em miniatura, estreitar a sua capacidade de iniciativa e espírito criativo e, eventualmente, incapacitar a sua proficiência para lidar com as suas frustrações e para a procura de soluções para os seus problemas. É inegável que o brincar é um *continuum* ao longo da vida de uma pessoa e o seu embrião surge de um modo bastante marcante na infância, que segundo Cordeiro (1996), se inicia muito precocemente, quando o bebé brinca na barriga da mãe.

Contrariamente à panóplia de benefícios do brincar que foi sendo mencionada neste ponto do trabalho, para além do que parece ser uma verdade absoluta – de que brincar faz parte da vida – do ponto de vista social, a realidade nem sempre reflete, por parte de pais, educadores e outros cuidadores das crianças, uma valorização da brincadeira. Segundo Huizinga (1951), citado por Azevedo (1996:40), na educação e no desenvolvimento da criança afigura-se uma tarefa essencial “[...] a brincadeira afeta a maior parte das aquisições humanas e é o fundamento básico de toda a cultura, então, a compreensão daquilo que brincar é e do seu significado[...]”. Tomando como premissa esta perspetiva, torna-se pertinente, neste trabalho de investigação, tentar compreender a forma como as educadoras participantes, encaram o brincar na vida da criança, considerando todo o processo de desenvolvimento/aprendizagem, procurando, desta forma, ir ao encontro da resposta às questões de partida formuladas, através da análise e reflexão rigorosas das suas conceções e práticas.

Claparède (1956), citado por Kishimoto (2003a:32), procurou argumentar pedagogicamente o conceito de brincadeira, recorrendo para isso, à psicologia da criança, ancorado simultaneamente, nas influências do romantismo e da biologia, definindo-o como “[...] o motor do autodesenvolvimento e, em consequência, método natural da educação e instrumento de desenvolvimento [...]”.

Château (1946), referido por Lebovici e Diatkine (1986:17), considerou que o jogo consiste na procura do outro, em particular, do adulto, o elemento que a criança procura imitar ou contrariar e que vai substituindo pelas regras do jogo. Esta fase inicial é, para Château (1946), referido por Lebovici & Diatkine (1986:18), um reflexo de respeito pela ordem exterior: gosto pelos ritmos, repetições, geometrismo. O autor debruça-se também sobre a evolução dos jogos, considerando a idade da criança e os tipos de jogos: jogos funcionais, jogos hedonísticos, jogos com o novo, jogos de destruição, jogos de desordem e de impulsos, jogos figurativos, jogos de construção, jogos de regra arbitrária, jogos de proeza, jogos de disputa, danças e cerimónias.

Segundo Kishimoto (2003a), na teoria piagetiana o brincar não recebe uma conceção específica, sendo entendida como um processo de assimilação, surgindo dotada de características metafóricas: atividade espontânea ou atividade que proporciona prazer. Segundo Kishimoto (2003a:32), ao colocar a brincadeira no conteúdo da inteligência, Piaget distingue a construção de estruturas mentais da

aquisição de conhecimentos, caracterizando-a como processo assimilativo, à semelhança da aprendizagem. Este autor não discute a brincadeira em si, mas considera que, ao manifestar a ação lúdica a criança demonstra o nível dos seus estágios cognitivos e constrói desse modo, o conhecimento.

Segundo Spodek e Saracho (1998:75), para Piaget o brincar é uma forma de manipular o mundo externo para que ele se encaixe nos esquemas de organização atuais do indivíduo, assumindo uma função vital no desenvolvimento da criança, mantendo-se no comportamento humano num grau variável. Ainda também para Piaget:

“A criança que brinca às bonecas refaz a sua própria vida, mas corrigindo-a de acordo com a sua ideia, revive todos os prazeres e conflitos, mas resolvendo-os e, sobretudo, compensa e completa a realidade graças à ficção. Em suma, o jogo simbólico não é um esforço de submissão do sujeito ao real, mas, pelo contrário uma assimilação deformante do real ao eu [...]” (Piaget, 2000:38, citado por Formosinho et al., 2007: 208-209).

Deste modo, à luz da teoria de Piaget, a brincadeira faz-de-conta permite criar símbolos, pois tem a possibilidade de alterar objetos, situações e criar novos significados ou readaptar outros, o que sugere os processos de assimilação e acomodação da sua teoria (Kishimoto, 2003a).

Por sua vez, Freud, citado por Spodek e Saracho (1998), perfilha o ato de brincar como sinónimo de catarse, permitindo à criança controlar situações difíceis, libertando-se de sentimentos e emoções com os quais não conseguem lidar. Através das brincadeiras, as crianças revivem situações dolorosas e conseguem dominar a dor, servindo-se da fantasia dos jogos de faz-de-conta. O mesmo se verifica em relação a elementos afetivos das situações mais positivas da vida. Cordeiro (1996) partilha da mesma perspetiva de Freud, referindo que “[...] curiosamente, as brincadeiras, reais ou fantasiosas, permitem à criança, desde muito cedo, sublimar algumas frustrações e aprender a gerir o stress e a contrariedade [...] Brincar é normal, é desejável, é extremamente pedagógico e terapêutico [...]”, acrescentando que, logicamente, em vez de nos chamarmos *Homo Sapiens*, deveríamos pensar no termo *Homo Ludens* (Cordeiro 1996:12).

Erickson, citado por Lebovici e Diatkine (1986:30), realizou diversos estudos, tendo distinguido três fases de evolução do jogo na criança. Segundo este autor, a

primeira fase dá-se na “autoesfera”, ou seja, a criança explora sensações extra ou inter-percetivas relacionadas com o seu corpo ou com as pessoas que lhe prestam cuidados corporais. A segunda fase consiste nas brincadeiras na “microesfera”, em que a criança utiliza pequenos jogos representativos, servindo-se dos mesmos para exteriorizar as suas fantasias. Por último, a terceira fase caracteriza-se pela “macroesfera”, em que a criança mobiliza as suas relações com adultos e se envolve no processo de socialização. Outra importante ideia formulada por Erickson, citado por Lebovici e Diatkine (1986:30), diz respeito ao valor que o adulto atribui à atividade lúdica da criança e a forma como exterioriza os significados e sentimentos face à mesma, considerando que o jogo só adquire valor na aquisição do sentido social se não for desprezado pelos adultos.

Chomsky (1969), citado por Kishimoto (2003a:33), na sua proposta do carácter criativo da linguagem, sugere que o conhecimento das regras da linguagem permite infinitas construções de frases e é nesse conhecimento que reside a chave para a compreensão da linguagem e da atividade lúdica.

Bruner (1978, 1986, 1983, 1976), citado por Kishimoto (2003a:33), também teve o seu contributo na discussão teórica das brincadeiras na infância, sugerindo que as brincadeiras dos bebés de esconder o rosto com a fralda (*peekaboo*) incitam a criatividade da criança. A relação comunicativa entre mãe e filho sustenta a aquisição das primeiras aprendizagens da fala que, posteriormente se vão complexificando, dando lugar a um progressivo domínio das regras, o que permite à criança iniciar a brincadeira e modificar os seus enredos. Bruner, referido por Kishimoto (2003a:34), sugere ainda que a aprendizagem da língua se dá a um ritmo mais acelerado quando esta se enquadra no campo lúdico, o que revela uma valorização da brincadeira na aquisição de uma das principais aprendizagens da criança.

Neste ponto do trabalho, incrementamos uma atenção mais focalizada da perspetiva teórica de Vygotsky sobre o brincar, uma vez que, para nós este autor representa uma grande influência nas conceções e filosofia educativa da estudante e, consequentemente, no trabalho que foi desenvolvido no âmbito da interpretação das informações recolhidas e da nossa intervenção.

Importa primeiramente referirmos sucintamente alguns dos pressupostos defendidos por este teórico, de modo a compreendermos alguns dos aspetos fundamentais da sua teoria.

Vygotsky, referido por Spodek e Saracho (1998:76), procura caracterizar o desenvolvimento da criança, defendendo que este está profundamente relacionado com dois tipos de desenvolvimento: o natural e o cultural. O natural depende da maturação de todas estruturas biológicas. Por sua vez, o cultural, dependente da linguagem e da capacidade de raciocínio. Dito de outro modo, segundo este autor, o ambiente cultural que acompanha o indivíduo e as suas vivências determina os seus padrões de pensamento.

Uma das questões nucleares da teoria de Vygotsky é que o desenvolvimento ocorre por intermédio da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), ponto no qual as crianças têm a oportunidade de aprender a resolver determinada tarefa ou problema, através do apoio prestado por parceiros mais proficientes e, num sentido metafórico, através da colocação de “andaimes”, permitindo-lhes a aprendizagem de novas competências que vão sendo incorporadas e melhoradas ao longo do processo de aprendizagem (Spodek & Saracho, 1998:76-77). Ao terem capacidade de trabalhar em conjunto numa determinada atividade, como resolver um problema, as crianças (com diferentes níveis de competência) tornar-se-ão capazes de resolver sozinhas outras tarefas ou problemas idênticos e, nesta perspetiva, a aprendizagem conduz ao desenvolvimento da criança (Kravtsova, 2010).

A teoria de Vygotsky estende-se para além dos conceitos acima evidenciados, porém, neste trabalho o objetivo não se centra no estudo exaustivo da sua teoria, mas sim, na mobilização de alguns pontos relevantes para a compreensão de perspetivas teóricas sobre o brincar, com especial enfoque para as brincadeiras de faz-de-conta.

Para Vygotsky (1991), é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar. Importa portanto, conhecer mais aprofundadamente as características peculiares destas necessidades e de que forma a atividade lúdica se torna importante.

Segundo Vygotsky (1991:106), uma criança muito pequena sente necessidade de satisfazer os seus desejos de forma imediata à medida que surgem, ou seja, no início da idade pré-escolar, quando surgem esses desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos, o comportamento da criança sofre alterações e surge uma tensão. Para minimizá-la a criança mergulha num mundo ilusório e imaginário, em que os desejos se tornam exequíveis (Vygotsky, 1991), envolve-se na descoberta da brincadeira de faz-de-conta, servindo-se dos brinquedos que, para este autor, parecem ser inventados justamente para colmatar aquilo que é irrealizável.

Outra proposta com relevância neste estudo refere-se ao brincar vygotskiano como atividade que cria zonas de desenvolvimento próximo, ou seja, um brincar que surge da interação com o adulto ou outras crianças, promovendo desenvolvimento e, bastante importante, cumprindo uma das funções mais nobres da educação de infância.

Segundo Gaspar (2010), nem todo o brincar proporciona desenvolvimento e aprendizagem e, portanto importa referir as características do brincar vygotskiano, considerado um brincar de qualidade, segundo esta mesma autora, tendo como suporte o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP). As crianças são capazes de realizar tarefas mais exigentes, ou seja, tarefas que ultrapassam o seu nível de desenvolvimento, se lhes for oferecido o apoio/incentivo por adultos ou por outras crianças mais competentes. Nas palavras de Vygotsky “[...] é como se o pensamento se elevasse uma cabeça acima de si mesmo[...]” e, portanto, é nesta ideia que o termo brincar assume a sua plenitude (Gaspar, 2010: 8). Vygotsky, citado por Pimentel (2007), sugere que o brincar se enquadra nesta zona de desenvolvimento e, desse modo, potencia o desenvolvimento, uma vez que

“[...] instiga a criança, cada vez mais, a ser capaz de controlar seu comportamento, experimentar habilidades ainda não consolidadas no seu repertório, criar modos de operar mentalmente e de agir no mundo que desafiam o conhecimento já internalizado, impulsionando o desenvolvimento de funções embrionárias de pensamento [...]” (Pimentel, 2007: 226).

Assim, é justamente por brincarem que as crianças atuam a um nível de desenvolvimento acima do seu nível real, arriscam-se a fazer coisas novas que ainda não estão confiantes de que sabem “fazer bem” (Gaspar, 2010) e, como estão a fingir, não existe o risco de estarem acima ou abaixo da sua ZDP ou de estarem mais próximas do

seu nível de desenvolvimento potencial que do seu nível de desenvolvimento real (Gaspar, 2010). Para esta autora, as crianças estão a brincar que são competentes e, portanto, ao fingirem, apropriam-se e caminham para o desenvolvimento.

Em suma, segundo Vygotsky (1991), a brincadeira ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos com um “eu” fictício, com o seu papel no jogo e com as suas regras. Dessa forma, as aquisições mais significativas dão-se precisamente no brincar, aquisições que no futuro se tornarão o seu nível básico de ação real e moralidade.

Base emocional, cognitiva e social da brincadeira

Cada vez mais, a valorização do contexto na vida da criança, defendida pelas teorias de Bruner e Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento/aprendizagem, vão adquirindo preponderância nos currículos dos educadores. Na mesma linha de pensamento, Onofre (1996) vai ao encontro do carácter contextual da aprendizagem pela brincadeira:

“ [...] estudar a brincadeira é estudar a vida cultural [...]”. Este viver começa como resposta ao seu sentir, numa criação simbólica particular, em que conjuga símbolos adotados pela mãe e/ou ambiente ou como os seus próprios símbolos. São acontecimentos concretos com as coisas, situações, pessoas, objetos encontrados que, posteriormente, são descobertos, investigados e dotados de sentido, momento em que forma “[...] imagens progressivas, recombinaíveis com milhares de outras e de outros padrões [...], por isso, a brincadeira só se pode chamar de cultura [...]” (Onofre, 1996:15).

Tal como referido anteriormente, na brincadeira, a criança encontra meios de minimizar as suas tensões originárias da insatisfação dos seus desejos, principalmente no início da idade pré-escolar. Segundo Vayer (1990), esta tensão permite à criança lidar com as suas frustrações e aprender a lidar com os desejos não satisfeitos, possibilitando-lhe iniciar a jornada da construção da sua autonomia.

Outro ponto importante que permite a construção da autonomia é a relação social e a construção do conceito de “eu” e de “outro”. A socialização e a linguagem representam veículos essenciais neste processo. No prisma da brincadeira, estamos

perante uma atividade que pressupõe uma relação dual, dado que um papel não poderia ser assumido sem a presença de um interlocutor, real ou imaginário. Deste modo, podemos recordar as perspectivas de Lebovici e Diatkine (1986: 29) quando mencionam que “[...] o ego é formado pelo conjunto dos papéis que cada um de nós pode assumir nas diversas situações em que está inserido [...]”. Interpretando o pensamento dos autores, a criança tem a capacidade de incorporar vários papéis, vai conhecendo as suas várias facetas, o seu eu multifacetado, brinca com elas no faz-de-conta, vive-as e aprende a ser. Por outro lado, ao interagir com os seus parceiros na brincadeira, envolve-se num processo de conhecimento de regras da própria brincadeira, negociadas entre o educador e o grupo, incorpora regras sociais da cultura em que se insere nos enredos que cria, mas também se apercebe da importância do outro, que está igualmente a experimentar papéis.

Deste modo, torna-se evidente que a brincadeira assume um enorme potencial ao nível da socialização. Segundo Mead (1934), referido por Spodek e Saracho (1998:214), “[...] as crianças usam a brincadeira como forma de desenvolver um conceito de eu – o que elas são [...]”. Este tipo de experiências protagonizadas pelas crianças sugerem regras e requerem um domínio de ambas as partes envolvidas, isto é, envolvem um entendimento de papéis do outro e de si mesmas. Esta descoberta de si e do outro é um importante passo na construção da autonomia da criança, como refere Vayer (1990).

Rogoff (1990), citada por Katz (1994:117), baseando-se no trabalho de Vygostky, sustenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre maioritariamente no contexto social das relações interpessoais, demonstrando através dos seus estudos que as crianças são essencialmente “aprendizes do pensar”, que aprendem através da observação e participação com os pares e com membros da sociedade que sejam mais competentes¹.

Outros estudos, como o de Parker e Asher (1987), citados por Katz (1994:117) indicam que crianças que tenham falhado na aquisição de competências mínimas nas relações sociais com os seus pares estão em risco de desenvolver um conjunto de inaptações ao longo das suas vidas.

¹ Segundo o original: «Rogoff's research shows that young children are essentially “apprentice in thinking” who learn “from observing and participating with peers and more skilled members of their society”» (Katz, 1994:117)

As definições de competência social incluem-se num leque variado, mas a sua maioria tem como suporte a ideia de capacidade para iniciar e manter relações satisfatórias e recíprocas com os pares (Katz, 1994), o que depende de variados tipos de compreensão social e capacidades de interação. Segundo Gottman (1983), referido por Katz (1994:119), crianças com competência social são capazes de se adaptar a outras, estabelecendo uma troca de informações e, simultaneamente, envolver-se na resolução de conflitos que ocorrem durante a brincadeira.

Também Corsaro (1985), mencionado por Katz (1994:119), concluiu que uma grande percentagem da interação social de uma criança em idade pré-escolar consiste nos seus esforços para se integrar em grupos de brincadeira e para resistir a outras tentativas de crianças que queiram integrar o seu grupo de brincadeiras em que está envolvida.

Tal como a maioria da aprendizagem nos primeiros anos, as competências sociais são intensamente aprendidas através dos processos de interação, sobretudo através da brincadeira e trabalho com os pares. No caso de crianças pequenas, as interações com mais significado ocorrem especialmente em contextos de atividade em que existe um genuíno interesse partilhado pelos participantes (Katz, 1994).

Numa procura constante para compreendermos os contributos da brincadeira na construção da competência social do ser humano, alicerce indispensável para a sua formação, consideramos importante fazer referência à ideia de que através da brincadeira com os seus pares, a criança aprende a autocontrolar os seus impulsos internos, começando a incorporar as noções de negociação, cooperação, partilha, diálogo e a esperar pela sua vez. A partir da brincadeira em grupo, a criança compreende que existem regras de convivência e de vida em grupo, que deve respeitar para também ser respeitada; aprende a lidar progressivamente com conflitos emergentes na brincadeira, resolvendo-os autonomamente com os seus pares, sem procurar tanto a intervenção do adulto; sente necessidade e confiança para justificar as suas preferências e direitos, de distanciar-se dos seus desejos e sentimentos o suficiente para comunicar com o outro.

Podemos inferir que as aprendizagens sociais que a criança vai adquirindo a partir da brincadeira, quando em equilíbrio, conduzem também a um sentimento de segurança e confiança e, portanto, ajudam na construção da sua base emocional.

Uma real compreensão, por parte do adulto, de que a brincadeira pode proporcionar aprendizagem/desenvolvimento, e que portanto, é vital para a criança, é também considerado na perspectiva de Onofre (1996:17) que nos elucida: “ [...] jogar e brincar não é tão diferente de aprender, pois é transformar e dominar [...] Não é certamente ensino *impingível* [...]”. Neste sentido, o pensamento representativo é um dos processos críticos que deve ser encorajado, uma vez que, dessa forma, a criança veicula a sua compreensão sobre o modo como o mundo funciona. A princípio, recria as suas experiências mais próximas, refletindo o uso funcional dos objetos e diferentes papéis sociais por ela percebidos e, posteriormente, constrói um plano mais alargado, recorrendo ao plano do imaginário.

2. Definições de brincar

Conceito de jogo e brincadeira

Vários são os trabalhos cujos autores se deparam com a dificuldade e extrema complexidade em definir o conceito de brincar. Outros consideram que, dada esta complexidade, existe o risco de construir uma definição parcial e incompleta, uma vez que o termo surge frequente sob diversas designações.

Se procurarmos a origem dos termos “brincar” e “jogar”, constatamos que a primeira palavra tem origem no termo germânico *blinkan* e, por sua vez, a segunda tem origem do latim no termo *jocare* (Costa & Melo in Dicionário da Língua Portuguesa).

Quanto à designação dos verbos *brincar* e *jogar*, existem dificuldades na sua utilização, sendo que em termos universais, a variedade acaba por se proliferar, assumindo a impressão de cada cultura e idioma. Por exemplo, o vocábulo português *brinquedo* assume na língua francesa o termo *jouet* e, na língua inglesa, *toy*, com clara distinção semântica. Enquanto no português há uma definição clara que distingue as duas ações, no inglês e no francês ambas têm diversos significados com contornos pouco precisos, por vezes, divergentes da ação lúdica. No inglês, o termo *game* designa

ação de jogar e remete mais especificamente para os jogos de regras; entretanto, pode ser confundido e ter o mesmo significado de *play*, que significa a ação de brincar ou a brincadeira (Cordazzo & Vieira, 2007). Por sua vez, a língua francesa designa o termo *jouer* para as ações de brincar e de jogar, não fazendo distinção semântica entre elas (idem). Tanto no inglês como no francês, os vocábulos que designam as ações de brincar e de jogar também têm outros significados, como por exemplo, representar, tocar instrumentos, entre outras atividades não relacionadas com a ação lúdica em si (idem). A palavra *brincar*, enunciada em português, refere-se explicitamente à ação lúdica, porém, é caracterizada pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar pressupõe uma atividade lúdica com um sistema de regras não estruturado e jogar uma atividade que pressupõe regras explícitas (idem).

Segundo Kishimoto (2003a), o termo jogo pode assumir três acepções: o resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, ou seja, o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social, estando os seus vocábulos e significados profundamente relacionados com esse contexto específico (exemplo: o arco e a flecha atualmente assumem-se como brinquedos, mas outrora ou para algumas tribos atuais, em culturas indígenas, são instrumentos de caça e pesca); um sistema de regras, uma sequência estruturada que permite diferenciar os diferentes jogos e que está aliada ao carácter lúdico do jogo; e um objeto (tabuleiro de xadrez, peças de metal, plástico, madeira).

Huizinga (1951), referido por Kishimoto (2003b:3), aponta para determinadas características do brincar: o prazer, o carácter não-sério, a liberdade, a separação dos fenómenos do quotidiano, as regras, o carácter fictício ou representativo e a sua limitação no tempo e no espaço.

Vygostky (1991) contraria a ideia de definir a brincadeira como atividade que dá prazer à criança, por duas razões: existem outras formas de dar experiências de prazer muito mais intensas à criança (ato de chupar a chupeta) e existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, predominantemente em idade pré-escolar, em que os jogos só dão prazer à criança quando o resultado é interessante do seu ponto de vista. A psicanálise também reflete sobre esta questão, referindo que o desprazer no jogo está presente nos processos de catarse nas situações dolorosas (Kishimoto, 2003b).

Caillois (1958), referido por Kishimoto (2003a:24), vem acrescentar um novo elemento ao que se caracteriza por brincadeira: o jogo não pode ser considerado um fim em si mesmo, pois representa uma ação voluntária da criança, não pode criar nada, pois não visa um resultado final. Desta forma, a ênfase situa-se no processo, pois quando brinca, a criança não está preocupada com a aquisição de conhecimentos ou desenvolvimento de qualquer habilidade mental ou física.

Rubin, Fein e Vandenberg (1983), citados por Coplan, Rubin e Findlay (2006:2-3), propõem a caracterização do termo *brincar* de acordo com alguns critérios:

- O brincar não é influenciado por elementos exteriores, nem controles externos no comportamento da criança, pelo contrário, o brincar surge da motivação intrínseca;
- O brincar é espontâneo, não é orientado para objetivos externos;
- O brincar conduz à pergunta: “O que é que consigo fazer com este objeto ou pessoa?”. Esta questão diferencia brincar de explorar, sendo que explorar remete para a pergunta: “O que é este objeto/pessoa e o que posso fazer com o mesmo?”;
- O brincar consiste em atividades em que a realidade interna predomina sobre a externa;
- O brincar é livre de regras impostas externamente, o que o distingue do jogo com regras.

Posteriormente, Christie (1991), citado por Kishimoto (2003a:25-26), baseado nos estudos de Rubin, Fein & Vandenberg (1983), Garvey (1977), King (1979) e Smith & Vollstedt (1985), elabora os critérios para identificar os traços da brincadeira, referindo os quatro primeiros como úteis e relativamente confiáveis:

1. “ Não-lateralidade: as situações de brincadeira caracterizam-se por um quadro no qual a realidade interna predomina sobre a externa;
2. Efeito positivo: existe normalmente o fator de prazer e alegria, caracterizado pelo sorriso.
3. Flexibilidade: as crianças estão mais dispostas a empreender novas ideias e comportamentos em situações de brincadeiras do que em outras atividades não-recreativas;

4. Prioridade do processo de brincar: a virtude do brincar está no processo e não nos seus resultados ou efeitos;
5. Livre escolha: a atividade lúdica tem de ser escolhida livre e espontaneamente pela criança;
6. Controlo interno: os próprios protagonistas das brincadeiras guiam o decurso das mesmas”.

Para Fromberg (1987), citado por Kishimoto (2003a:27), a brincadeira inclui outros elementos:

- Simbolismo: “representa a realidade e atitudes”;
- Significação: “permite relacionar ou expressar experiências”;
- Atividade: “a criança faz coisas”;
- Voluntário ou intrinsecamente motivado: “incorpora motivos e interesses”;
- Regrado: “sujeito a regras implícitas ou explícitas”;
- Episódico: “metas desenvolvidas espontaneamente”.

3. Categorias do brincar

3.1 A brincadeira faz-de-conta – um brincar com regras

Dada a diversidade de aceções que existem quanto à brincadeira do faz-de-conta, consideramos de especial pertinência a perspetiva vygotskiana do brincar, a qual enquadra o conjunto de ideias referidas anteriormente no ponto número 1. *Perspetivas teóricas sobre o brincar*, mas também um leque de ideias e perspetivas defendidas por diversos autores no âmbito desta vertente da brincadeira que foram consideradas relevantes.

A brincadeira de faz-de-conta, também conhecida como jogo simbólico, brincadeira sóciodramática, jogos simulados ou de ficção, é a que deixa a marca mais evidente da construção do imaginário.

Numa tentativa de discutir o conceito de “*faz-de-conta*”, à luz da teoria de Vygostky (1998) sobre o brincar, podemos mencionar a sua conceção, citado por Rolim,

Guerra e Tassigny (2008:179) sobre a origem da brincadeira: a vivência da subordinação às regras a algo que a criança deseja, conduz a criança a uma renúncia dos seus desejos imediatos e a vivenciar um prazer provindo do brincar. A partir destas situações, a criança serve-se da sua capacidade de imaginação, um novo processo psicológico na sua vida, o que lhe oferece espaço e permite a vivência das suas primeiras experiências no mundo do faz-de-conta.

Segundo Vygotsky (1991), não considerar a situação imaginária como característica específica do brincar, mas sim um atributo particular do mesmo, revela-se uma ideia insatisfatória, na medida em que, nesta perspetiva a brincadeira acaba por ser entendida como algo simbólico. Por outras palavras, significa que se a criança ainda não conhece os símbolos envolvidos nessa atividade, representa-os em ação. Tendo em conta a ideia referida anteriormente por Vygotsky, existe uma ênfase nos processos cognitivos e, portanto, a criança é desvirtuada, uma vez que há desconsideração da sua motivação e das circunstâncias da atividade lúdica em que está envolvida; e, por último, essas abordagens não auxiliam na compreensão do desenvolvimento posterior.

Outro aspeto importante considerado por este autor diz respeito aos vários estudos que incidiram no desenvolvimento do jogo com regras em idade pré-escolar, que apontam para uma conclusão fundamental: o brincar de faz-de-conta é, efetivamente, um brincar com regras, embora não possa ser um jogo com regras estabelecidas *à priori* (Vygotsky, 1991). Se tomarmos como análise os jogos com regras propriamente ditos, como o xadrez, facilmente nos deparamos com a situação imaginária profundamente evidente na forma como as regras são concebidas e na dinâmica do jogo, em que cada peça representa uma personagem. É nesta perspetiva que se enquadra o que se define neste trabalho como ***brincadeira de faz-de-conta*** – um brincar com regras.

Hakkarainen (2010) apresenta os dois tipos de instrumentos identificados por Vygostky: os tradicionais, que se utilizam para modificar elementos do ambiente (exemplo: martelo) e os psicológicos, usados para provocar mudanças na vida psicológica. O conceito de jogo de Vygostky salienta estes aspetos como mecanismos precursores do desenvolvimento do jogo. No que respeita ao faz-de-conta quando as crianças se envolvem em situações imaginárias, nas quais têm de tomar iniciativas, incorporar uma personagem/papel e resolver problemas, vivenciam modificações do seu

comportamento, convocando o papel que representam como instrumento psicológico (Hakkarainen, 2010).

Quando as crianças brincam ao faz-de-conta, por vezes, apercebemo-nos com relativa facilidade do seu contexto familiar ou de experiências recentemente vivenciadas (por exemplo, ir ao médico), uma vez que as ações de faz-de-conta são fortemente influenciadas pelos contextos de vida, de ação, em que as crianças se inserem. Esta questão reflete claramente que desempenhar um papel e criar uma situação imaginária tem como pano de fundo um conjunto de “regras culturais escondidas” [ou interiorizadas inconscientemente] que servem como um guia das ações das crianças (Hakkarainen, 2010).

É portanto inegável a valorização do contexto social da teoria de Vygotsky (1991) na compreensão do faz-de-conta, que sublinha a sua influência na aprendizagem da criança, evidenciando que as regras que incorpora no brincar estão intimamente ligadas aos seus contextos de interação mais próximos.

Interpretando de um modo mais minucioso uma situação de faz-de-conta, tomemos como exemplo o discurso da criança: “Agora isto é o meu cavalo”, acompanhado da ação motora de pegar numa vassoura e colocá-la entre as suas pernas. Segundo Vygostky (1991), a ação imaginária ensina a criança a dirigir o seu comportamento, não só pela perceção imediata dos objetos ou pela situação, mas também pelo significado dessa situação. Uma criança muito pequena não consegue separar o campo do significado do campo da perceção visual, todavia, uma criança em idade pré-escolar consegue fazê-lo. Progressivamente, o pensamento separa-se dos objetos e a ação surge das ideias, sendo que a ação orientada por regras passa a ser estabelecida não pelos objetos, mas sim pelas ideias. Na situação acima enunciada, a criança serve-se de um objeto para imaginar um cavalo, mas esta ação parte de uma ideia.

Várias foram as tentativas para descrever, definir e explicar os jogos e brincadeiras que decorrem na infância, pelo que se revela quase impossível elaborar uma definição concisa e clara. Vários autores dedicaram-se à temática do brincar, definindo vários critérios e elaborando definições. Smith, Cowie & Blades (2001)

reportam-se ao termo “comportamento lúdico infantil” utilizando-o como sinónimo de brincadeira e jogo infantil.

Fenson e Schnell (1986), citado por Smith, Cowie, & Blades, (2001:220) distinguem três tendências paralelas no desenvolvimento das brincadeiras de faz-de-conta: o descentramento, a descontextualização e a integração. Em cada uma destas tendências ocorrem diversas fases. No descentramento, a criança simula beber de uma chávena vazia; simula alimentar uma boneca com uma chávena vazia; faz com que a boneca se alimente a si mesma de uma chávena vazia. Na descontextualização, a criança utiliza uma chávena vazia para beber; utiliza objetos em substituição da chávena para beber; simula beber por uma chávena imaginária. Na integração, a criança simula alimentar uma boneca; alimenta uma boneca e depois outra; alimenta uma boneca, depois lava-a e deita-a na cama.

Pode dizer-se que “As primeiras brincadeiras tendem a tomar a forma de ações que a criança realiza e dirige a ela própria” (Smith, Cowie, & Blades, 2001: 226). Posteriormente, a criança vai incorporando outros participantes na sua atividade: pais, educadores, bonecos, animais de peluche. Segundo os mesmos autores, a criança, com cerca de 24 meses, tem a capacidade de fazer com que o boneco se torne agente ativo, não se limitando a tomá-lo como objeto das suas ações (Smith, Cowie, & Blades, 2001).

A designação utilizada pelos autores acima referidos, “jogos sociais simulados”, adquire um sentido pertinente neste trabalho, por ter intrínseca a dimensão social do brincar. Estes jogos sociais da criança iniciam-se precocemente com a mãe e, mais tarde, com outros pares (Smith, Cowie & Blades, 2001). Segundo estes autores, a partir dos 12 meses, as crianças observam e imitam os parceiros; entre os 16 e os 20 meses as crianças envolvem-se em ações semelhantes, tentando convidar um parceiro para a sua atividade. Entre os 21 e os 24 meses, envolvem-se em ações semelhantes ao mesmo tempo que protagonizam interações sociais, participando na atividade do parceiro, convidam outros e organizam materiais na simulação. Entre os 25 e os 30 meses, as crianças trocam informações sobre o papel de cada um na simulação, através de comentários dirigidos a si próprios e de instruções de como o outro deve agir. A partir deste momento, dá-se uma complexificação desta troca de informações, em que há uma notória distinção entre o discurso utilizado na “representação” e o discurso sobre a representação. Entre os 37 e os 48 meses, as crianças adotam papéis relacionais,

mostram receptividade para aceitar transformações na identidade e a fornecer ou receber instruções para a adequação de papéis.

Outra das questões fundamentais na brincadeira faz-de-conta diz respeito à influência dos objetos utilizados pelas crianças, que nas primeiras brincadeiras de carácter imaginativo, segundo Smith, Cowie e Blades (2001: 227) “[...] dependem grandemente de objetos realistas – chávenas, pentes, colheres verdadeiras [...] ou de seus substitutos igualmente bastante realistas”.

3.1.2 Brincar com materiais de construção

As brincadeiras com materiais de construção (blocos de construção, areia, paus, pedras) ou com materiais de exploração aberta (caixas de cartão, garrafas de plástico, tubos de cartão etc.) surgem em estreita ligação com as brincadeiras de faz-de-conta, uma vez que a criança constrói casas, móveis, cenários para as suas brincadeiras, como foi evidente em algumas situações de observação no contexto de pré-escolar. Através das nossas observações, foi patente que nas brincadeiras que envolviam materiais de construção, os cenários construídos apontavam para realidades do interesse das crianças: quinta, jardim zoológico, garagem. Aliado a este processo de construção surgia a classificação de diversos elementos, como os animais de plástico e carros, nas respetivas classes.

Nestas brincadeiras são também mobilizadas personagens, ocorrendo um processo de transformação de significados de objetos, por exemplo: uma caixa pode ser uma cama, uma mesa, um carro. Outro aspeto importante a salientar é o tipo de exploração incitada pelos materiais de construção: a exploração aberta, dadas as suas características.

4. A intervenção do educador de infância

4.1. Contributos de um olhar vygotskiano

Nesta secção do trabalho, pretendemos evidenciar algumas das principais práticas que defendemos no âmbito da intervenção do educador de infância nos diversos níveis de atuação que enquadram a atividade de brincar, nomeadamente a reflexão da intervenção do educador como mediador da brincadeira e potenciador da Zona de Desenvolvimento Próximo da criança, mais uma vez com o claro contributo da teoria vygotskiana.

Segundo a nossa perspetiva, deve tornar-se prioritário que o educador encare a brincadeira da criança como uma forma subsidiária para aprender, aos vários níveis de competência, tornando-a mais contextualizada e profícua para todo o processo de desenvolvimento/aprendizagem. Para teorizar esta ideia, podemos mencionar Kishimoto (2003a: 139) que salienta que “[...] Os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, bem como os temas de brincadeiras, os materiais para brincar, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são fatores que dependem basicamente do currículo proposto [pelo educador] [...]”.

Tendo em conta os pressupostos referidos anteriormente acerca da intervenção do educador, consideramos que a sua função é oferecer oportunidades para que a criança se relacione com os outros, permitindo-lhe que atue acima da sua zona de desenvolvimento real, ou seja, que através da brincadeira alcance a sua zona de desenvolvimento potencial.

Para Frost (1992), citado por Dempsey e Frost (2002:700) a «orientação lúdica» é uma contradição porque o brincar é espontâneo e não dirigido.

Todavia, se esta orientação for entendida como:

“[...] um encorajamento ao jogo através de meios indiretos, tais como a disponibilização de tempo e materiais, ou através de meios diretos, tais como sugestões estrategicamente feitas pelo adulto, e se as intervenções do adulto respeitam as iniciativas da criança, então a discussão da orientação lúdica é consistente com a definição de jogo [...]” (Dempsey & Frost, 2002:700).

É nesta mesma linha de pensamento de Dempsey e Frost (2002) que enquadrámos a nossa perspetiva de intervenção.

Considerámos importante mencionar uma perspetiva que se distancia da nossa forma de pensar sobre a intervenção do adulto nos momentos de brincar, de modo a discernir de forma mais clara as práticas que consideramos adequadas. Neste âmbito, a conceção que consideramos contraditória, muito orientada, de acordo com o que consideramos brincadeira livre, é a de Christie (1985), citado por Dempsey e Frost (2002:700), que descreve quatro estratégias de orientação lúdica: exemplificação dos comportamentos lúdicos, orientação verbal (sugestões), treino na fantasia temática (ajudar as crianças a encenar contos de fada conhecidos) e treino no jogo imaginativo (exercícios mentais de fantasia). Do nosso ponto de vista, estes procedimentos acabam por “manipular” os interesses e motivações das crianças, desviá-las do sentido real das suas brincadeiras, conduzindo-as a uma atividade que é pressuposta ser natural, ou seja, autoiniciada pela criança, ou com os seus pares e não conduzida ou motivada por outrem que não as próprias crianças.

Em nosso entendimento e numa perspetiva pedagógica, é importante definir as intencionalidades atribuídas à brincadeira pelas pessoas responsáveis pelas atividades das crianças, considerando a distinção entre aquilo que é educativo e não-educativo e dando primazia ao nosso papel de, enquanto educadores, sabermos atribuir sentido aos momentos de brincar e refletirmos sobre estes enquanto precursores do desenvolvimento da criança. Expresso de outro modo, para que as situações sejam pedagogicamente valorizadas, o educador deve estar atento e sensível às brincadeiras das crianças, para que tenha uma ideia dos seus objetivos e seja capaz de integrar as suas atividades em certas ocasiões, fazendo sugestões e até mesmo brincando junto delas (Spodek & Saracho, 1998), tendo sempre como agente regulador da sua ação o princípio segundo o qual, quem conduz o rumo da brincadeira é a criança. Assim,

consideramos fundamental na sua intervenção enquanto agente mediador da ZDP, que o educador deve ajudar a criança a construir o sentido das suas brincadeiras, colocando questões que a impulsionem a realizar determinadas ações ou criar determinados enredos, e não que lhe indique o que fazer, pois dessa forma, poderá estar a romper com a sua motivação. No fundo, trata-se de se apresentar como um elemento de apoio nos momentos de brincar, mobilizando a observação como meio para a compreensão do conteúdo da brincadeira e os significados de certas ações, mas sempre com o cuidado de não distorcer o rumo da brincadeira, pois caso contrário, as crianças poderão cessá-la.

Sylvia Krown (1974), referida por Spodek e Saracho (1998:227) debruçou-se sobre as questões relacionadas com a intervenção do adulto nas brincadeiras das crianças, que vão ao encontro da ideia anteriormente referida. De facto, uma das estratégias fundamentais é realizar “[...] perguntas para estimular observações mais detalhadas a serem usadas na brincadeira e para ajudarem as crianças a lembrarem e associarem experiências passadas [...]”. Estas perguntas podem resultar numa consciencialização por parte das crianças do seu conhecimento e de que modo pode mobilizar esse conhecimento em situações reais.

Nesta perspetiva, consideramos que ao colocarmos determinadas perguntas à criança incitamos o seu imaginário, permitindo-lhe relembrar experiências/situações já vivenciadas pela criança, direta ou indiretamente, e dessa forma, projetar ações na brincadeira. Uma das diferenças deste tipo de pergunta reside na ausência de “direcionamento” do adulto. Por exemplo: podemos perguntar à criança: “Será que o bebé tem fome?” e perante esta situação, a criança poderá ser motivada a ir buscar uma colher e um prato e simular a alimentação do boneco ou, ao invés desta estratégia, poderíamos distorcer a motivação da própria criança dizendo-lhe: “Dá a papa ao bebé.”

4.2. A organização do espaço e das rotinas e os momentos de brincar

Segundo Horn (2004), o espaço é entendido como algo conjugado com o ambiente e vice-versa, isto é, num mesmo espaço podem coexistir diferentes ambientes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais, portanto, eles são definidos com base nas relações que se estabelecem entre as pessoas que nele interagem e o espaço organizado (Horn, 2004).

Mais do que isso, segundo Horn (2004):

“O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular. A partir desse entendimento o espaço nunca é neutro. Ele poderá ser estimulante ou limitador de aprendizagens, dependendo das estruturas espaciais dadas e das linguagens...” (Horn, 2004: 35).

Na sua dimensão social, o espaço representa um papel primordial, uma vez que pressupõe uma construção social, espelha normas sociais, representações culturais e, conseqüentemente, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas (Horn, 2004).

Forneiro (1998), citado por Horn (2004), refere que um dos critérios que devem ser considerados quando pensamos em espaços desafiadores de interações e aprendizagens na educação de infância: a organização espacial deve ser passível de transformação. Mas para isso, o mobiliário deve ser flexível, os objetos e materiais devem estar diretamente relacionados com as situações imprevisíveis que ocorrem ao longo dos dias na vida de uma sala, sobretudo quando se trata de uma sala de jardim-de-infância.

Torna-se fundamental neste trabalho, refletir sobre a forma como a organização dos espaços e materiais transparece nas intencionalidades educativas do currículo de um educador e, neste sentido, espelha uma *“pedagogicidade”*.

A importância de planejar o espaço de uma sala de educação de infância, aponta para um aspeto importantíssimo da sua função uma vez que “A vivência do território é fundamental para a estruturação de mapas mentais que deem à criança uma identidade de lugar e uma identidade de si capaz de perdurar até à idade adulta” (Neto et. al., 2007, referido por Figueiredo, 2010:36).

“Quando a mobilidade e as ações das crianças no ambiente envolvente ficam comprometidas ou são mesmo inexistentes, a criança não se familiariza com o ambiente através da utilização do seu próprio corpo e, conseqüentemente, não consegue perceber os estímulos potenciais aí existentes” (Figueiredo, 2010: 36).

Consideramos que este aspeto é fundamental, entrecruzando-se com a percepção de que as crianças se vão deparando com limitações da sua ação no espaço; daí a importância do educador planejar cuidadosamente o espaço e refletir sobre as suas intencionalidades, dado que, por vezes, poderá não se aperceber que algum tipo de organização está a limitar determinados campos de ação.

Van der Speck et al., citados por Figueiredo (2010: 36), salientam a importância do meio físico, referindo que este deve ser propício para a realização de vários tipos de atividades, mas também, deve promover a livre iniciativa por parte da criança: “[...] se for permitido e possibilitado à criança o acesso a uma variedade de atividades e de experiências no seu envolvimento, elas serão encorajadas a experimentá-lo, a investigar e a solucionar problemas”.

Neste sentido, Shure (1982) defende a utilização de áreas específicas:

“Uma prática fundamental na educação de infância é o uso de áreas específicas, ou áreas de aprendizagem, para os diferentes tipos de atividades, tais como artes, materiais manipuláveis e/ou blocos, a casa, a música, ciências e artes da linguagem. A investigação confirma a razão de ser implícita destas áreas separadas: as crianças agem – ou brincam – de maneira diferente nas diferentes áreas dentro da mesma sala de atividades” (Shure, 1982, referido por Dempsey & Frost, 2002: 692).

Em suma, a forma como o educador pensa cada espaço, quer ao nível da organização espacial, quer ao nível das dimensões, influencia as dinâmicas, isto é, oferece oportunidade para a criança estar sozinha, agrupar-se em pequenos grupos, em grande grupo, estabelecer comunicação e diálogos com outras, pelo que “A primeira coisa a ter em consideração no espaço não é a quantidade, mas sim a delineação e flexibilidade do espaço disponível” (Yawkey, Melizzi & Jones, 1982, referidos por Dempsey & Frost, 2002: 691).

Portanto, podemos afirmar que a organização do espaço físico e o ambiente envolvente revela à criança se a julgamos capaz de ter sucesso, uma vez que a forma como o educador pensa a disposição e acessibilidade dos materiais reflete o seu grau de confiança nas escolhas das crianças (Dempsey & Frost, 2002), ou seja, o espaço pode ser uma forma de dar oportunidade à criança de construir a sua autonomia ou, pelo contrário, de fomentar a dependência do adulto. Segundo estes autores este planeamento também promove o sucesso e proporciona à criança construir o conceito de si própria,

uma vez que permite que construa a sua individualidade, ao personalizar o seu espaço e a forma como utiliza os materiais.

Outro dos aspetos que se deve revestir de igual importância é a possibilidade da criança participar na construção do espaço, negociando eventuais mudanças dos espaços e suas dimensões, contribuindo para a decisão de materiais que podem ser retirados por não despertarem interesse, participando no levantamento de necessidades de algum espaço da sala, na realização de inventários de cada área, em que o educador deve promover a discussão partilhada sobre a funcionalidade de jogos e materiais.

Por outro lado, não basta que o educador planeie cuidadosamente o espaço e os materiais e reflita acerca das intencionalidades educativas inerentes a essa organização, este processo estende-se também à organização da dimensão temporal, uma vez que o quotidiano de uma sala de educação de infância é marcado pelos fatores de mudança e imprevisibilidade e, nesse sentido, as propostas do educador e das crianças podem modificar as rotinas estabelecidas institucionalmente.

Barbosa (2000), citada por Horn (2004), refere que uma das características das rotinas pedagógicas reside na sua noção de repetição, de algo que resiste ao novo e que recua frente à ideia de se transformar. Além disso, as rotinas são construídas a partir de uma sequência de atos ou de um conjunto de procedimentos associados que não devem sair de uma determinada ordem, assumindo deste modo, um carácter normalizador. Partindo desta aceção, as rotinas não devem ser alteradas, contudo, existe o fator de imprevisibilidade, o que obriga a uma alteração do plano diário e que pretende responder com intencionalidade às necessidades do grupo ou da própria equipa.

É a noção de repetição que propicia que a criança se sinta num ambiente securizante, uma vez que a criança começa a ter capacidade de antecipar os vários momentos que a constituem, ajudando-a a compreender a dimensão temporal: passado, presente, futuro, contexto diário, semanal, mensal, anual. Esta noção de repetição permite à criança incorporar determinados rituais e acontecimentos próprios da cultura a que pertence.

Deste modo, em plena sintonia com a perspectiva de Dempsey & Frost (2002), pensamos que o educador deve proporcionar um contexto que encoraje a exploração e escolhas protagonizadas pelas próprias crianças, ponderando um currículo que integre um período de brincadeira espontânea, no qual sejam encorajados a interação em pequenos grupos, a partilha e o faz-de-conta. Logo, é crucial que o educador observe os diversos momentos da rotina, tendo em conta o percurso das modificações que ocorrem durante o ano letivo, refletindo sobre as mesmas. De igual modo, o educador deve estar atento ao nível de participação das crianças durante o planeamento diário, os tipos de atividades desenvolvidas, o tempo dedicado a cada uma delas, os espaços de atividades utilizados para os diferentes momentos, as atividades que implicam a livre escolha da criança e as que pressupõe a orientação do educador e a adequação do número de atividades ao longo do dia, entre outros aspetos.

Segundo Barbosa e Horn (2001), na organização das rotinas devem ser consideradas três questões essenciais: o tipo de atividades propostas, o momento em que são mais adequadas e o local mais adequado para a sua realização. Tendo em conta as atividades que pressupõem a livre escolha da criança, deveremos ter em consideração que isso só é possível se o ambiente e o espaço assim o permitirem. Segundo as autoras supracitadas, relativamente a este tipo de atividades, denota-se uma preferência das crianças para escolherem a brincadeira nas diferentes áreas da sala, mas o educador deve disponibilizar tempo suficiente para que as brincadeiras se desenvolvam, sobretudo as de faz-de-conta, que requerem muitas vezes interação entre os pares, partilha, tempo para que a imaginação flua na construção dos enredos criados.

Outra questão que importa refletir é que alguns educadores encaram os momentos de atividades livres como algo que lhes permite dedicar-se a outras tarefas, transmitindo a ideia de que as crianças estão “entretidas” e não necessitam da sua intervenção. Contudo, a postura que consideramos adequada é precisamente a contrária: o educador deve estar disponível para apoiar as crianças nas suas descobertas, lançar-lhes desafios, observar as suas brincadeiras (como brincam, com quem brincam, com o que brincam), pois é precisamente a partir deste tipo de intervenção que o educador se pode envolver numa reflexão retrospectiva, que permita prospectivamente construir a relação pedagógica, solícita e empática com as crianças, isto é, uma relação positiva, humanizada e sincera com cada uma delas, enquanto ser uno.

Capítulo III: Metodologia do estudo

1. Paradigma interpretativo em Educação

Dadas as características específicas dos contextos educativos para a primeira e para a segunda infância onde este estudo se desenvolveu e tendo em conta que o objeto de estudo incide sobre as práticas das educadoras, tornou-se imprescindível optar por uma orientação epistemológica e por um modo de investigação que, por um lado, considerassem as particularidades do mundo empírico e, por outro, que evidenciassem o sentido que os atores sociais atribuem às suas ações, assim como a compreensão dos significados interacionais que as educadoras atribuem ao seu quotidiano com as crianças (Bogdan & Biklen, 1994).

A investigação qualitativa começou a ser reconhecida pela comunidade científica nos finais da década de 60, tendo vindo a romper com a hegemonia científica perspetivada pela mentalidade positivista. Nasceu de um trabalho pioneiro de um grupo de investigadores da Escola de Chicago nas décadas de 20 e 30, surgindo então um novo paradigma (Bogdan & Biklen, 1994).

Este grupo de investigadores contribuiu para a criação de novas conceções sobre o mundo, métodos, técnicas, modos de investigação, que formaram uma tradição de cariz investigativo, ou seja, um paradigma (Herbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2005).

Um paradigma consiste, por um lado, num conjunto de crenças, de valores reconhecidos e de técnicas que são comuns aos membros de um dado grupo, por outro, designa um elemento isolado deste conjunto: as soluções concretas de enigmas que, utilizadas como modelos ou exemplos, podem substituir as regras explícitas enquanto base para soluções para os enigmas que subsistem na ciência normal (Kuhn, 1983, citado por Herbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2005:18).

No âmbito das ciências sociais, particularmente na Educação, o paradigma interpretativo tem uma grande relevância, uma vez que permite o estudo de ações que emergem em contextos/realidades educativas específicos.

Segundo Erikson, referido por Walsh, Tobin e Graue (2002:1038), o termo “interpretativo” é mais inclusivo, evitando por um lado, conotações não-quantitativas que o termo “qualitativo” adquiriu ao longo dos anos e, por outro, o interesse comum presente nas abordagens ao significado humano da vida social. Este autor refere que a

investigação interpretativa engloba um conjunto de abordagens diversas: observação participante, etnografia, estudo de casos, interacionismo simbólico, fenomenologia, ou de um modo mais simples, abordagem qualitativa (Herbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2005).

Esta abordagem da vida social refere-se aos fenómenos sociais e aos sujeitos que os protagonizam, o que remete para uma corrente denominada etnometodologia, impulsionada por Garfinkel. Enquanto a abordagem quantitativa não considera as descrições/opiniões dos sujeitos relativos aos factos sociais que os rodeiam, a etnometodologia vem precisamente privilegiar e sublinhar a importância destas práticas discursivas, tendo como objeto de análise “os métodos de raciocínio prático do dia-dia-dia (Bachelor, 1986, citado por Herbert-Michelle, Goyette, & Boutin, 2005: 58).

A investigação-ação não é um método ou técnica, mas consiste sim “[...] numa abordagem que se revela particularmente atraente para os educadores devido à sua ênfase prática na resolução de problemas[...]” (Bell, 1993:22), permitindo uma “[...] componente reflexiva e atuante, em função de situações concretas e objetivas, para as transformar, no sentido de melhorar a qualidade da escola (Hopkins, 1985), da educação (Ainscow, 2000) e a vida das pessoas (Bogdan & Biklen, 1994)” (Sanches, 2005:131).

Segundo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), na investigação-ação o investigador envolve-se ativamente na causa da investigação, podendo assumir o duplo papel de professor e investigador.

A investigação-ação caracteriza-se por isso, por um cunho profundo de intervenção, o que vai ao encontro dos objetivos deste trabalho, uma vez que nos propusemos intervir para co-construir com as educadoras participantes, uma alternativa curricular que apoiasse o brincar espontâneo das crianças, quer na sala de creche, quer na sala de jardim-de-infância, contribuindo deste modo para a melhoria da prática educativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Cohen e Manion (1989), citados por Bell (1993) caracterizam a investigação-ação como sendo:

“[...] um procedimento essencialmente *in loco*, com vista a lidar com um problema concreto localizado numa situação imediata. Isto significa que o processo é constantemente controlado passo a passo (isto é, numa situação ideal), durante períodos de tempo variáveis, através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de caso, por exemplo), de modo que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direção, redefinições, de acordo com as necessidades, de modo a trazer vantagens duradouras ao próprio processo em curso” (Bell, 1993:20-21).

O papel do investigador qualitativo prende-se com o estudo de fenómenos de carácter social, ligados eminentemente ao contexto educativo, sendo que o investigador deve estudar diretamente os fenómenos ocorrentes nos contextos específicos que estuda, conseguindo uma perceção mais eficaz da relação entre ambos. Partindo destas assunções, a metodologia de investigação-ação implica o conhecimento de uma realidade, pois só assim conseguirá mudá-la (Dearborn, citado por Sanches, 2005:127), assim como é impossível dissociar a ação de investigação: “Nem ação sem investigação nem investigação sem ação” (Lewin, citado por Sanches, 2005: 128).

Para reforçar estas conceções, Jacob (1988), referido por Walsh, Tobin e Graue (2002:1038) identifica três atributos: “[...] a investigação é orientada num cenário natural: é enfatizada a compreensão das perspetivas dos participantes; e as questões e os métodos emergem do trabalho de campo desenvolvido”.

As ações são, desta forma, “[...] situadas, ao mesmo tempo, num contexto cultural e nos estados intencionais mutuamente interativos dos participantes” (Bruner, 1990, citado por Walsh, Tobin, & Graue, 2002: 1039). De ressaltar que o termo “ação”, segundo este autor, encerra os significados e intenções incorporados pelos sujeitos, ao contrário do termo “comportamento”.

No contexto do paradigma interpretativo em que se inscreve este projeto, o objeto de análise é formulado em termos de ação, uma vez que ação que abrange “[...] o comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele” (Erikson, 1986, citado por Herbert, Goyette, & Boutin, 2005:39).

“Os educadores de infância também se preocupam com as especificidades do significado e ação locais; ele é basilar na prática educativa diária” (Erikson, 1986, citado por Bogdan & Biklen, 1994: 1040), tendo como atores as crianças, os elementos da equipa, e as famílias.

Fine e Sandstorm (1988), referidos por Bogdan e Biklen (1994), apontam precisamente para a observação participante com crianças pequenas:

“O objetivo mais óbvio da investigação qualitativa com crianças será talvez conseguir conhecê-las e ver melhor o mundo pelos seus olhos. A um nível mais profundo, este estilo de investigação parte, cumulativamente, do princípio de que os menores têm um bom conhecimento dos seus mundos, que estes mundos são especiais e dignos de nota, e que nós, como adultos, podemos beneficiar ao olhar o mundo através dos seus corações e das suas mentes” (Bogdan & Biklen, 1994:1051).

Segundo Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa, o investigador deve efetivamente na sua prática dar primazia ao registo pormenorizado de situações, com base na observação, procurando evidenciar todas as pistas que possam contribuir para o estudo.

O conceito de generalização em investigação qualitativa é dúbio, na medida em que, alguns investigadores procuram que os resultados decorrentes das suas análises, sejam aplicáveis noutros contextos e sujeitos diferentes, outros não consideram este elemento no processo. Contudo, a reflexão dos dados que recolhem de inquéritos e entrevistas, pode efetivamente conduzir a uma construção de conhecimento aplicável a um contexto, situação e tempo diferentes (Bogdan & Biklen, 1994).

Todavia, mais do que observar, o investigador deve procurar perceber todos os fatores implicados na ação, nomeadamente aqueles que estão diretamente ligados aos sujeitos intervenientes, daí que mobilize outros instrumentos de recolha de informação que incidam de um modo significativo nas características e opiniões dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994).

O processo de interpretação deste tipo de investigação consiste na teoria fundamentada, que permite que o investigador interprete as informações recolhidas à luz de teorias, pressupostos, abordagens teóricas, recorrendo principalmente aos domínios da Pedagogia, da Didática e da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, procurando romper com as suas crenças, ideias pré-concebidas e opiniões. Em suma, o investigador parte do empírico, isto é, dos aspetos que observa da realidade, reflete sobre os mesmos, produzindo conhecimentos ancorados na teoria (Bodgan & Biklen, 1994).

Em investigação-ação, não se efetua uma previsão dos resultados, mas sim uma apropriação dos mesmos, sendo que, ao contrário dos estudos que visam comprovar teorias ou hipóteses já formuladas – investigação quantitativa – o investigador qualitativo centra-se na construção de conclusões, partindo de dados particulares que se vão relacionando e agrupando entre si. Dito de outro modo, o processo de análise das informações de natureza qualitativa obedece ao “modelo de funil”, partindo de um grau mais geral e tornando-se progressivamente mais específico (Bodgan & Biklen, 1994).

Torna-se evidente o contributo que esta metodologia pode assumir em contextos educativos, pois permitem que os educadores modifiquem formas de trabalhar, redefinam estratégias de intervenção junto das crianças, reflitam sobre as suas práticas e valores, alterem a forma como organizam o espaço, os materiais e os diversos momentos da rotina da sala.

2. Os contextos de estudo

2.1. As educadoras participantes no estudo

Como já foi referido anteriormente, os contextos de estudo estão enquadrados nas duas instituições onde foram desenvolvidos os estágios.

A instituição onde decorreu o estágio em creche, por uma questão de privacidade, designaremos por instituição “A” e a instituição onde ocorreu o estágio de jardim-de-infância denominaremos por instituição “B”, sendo as participantes do estudo as duas educadoras cooperantes que acompanharam o estágio.

Em conversas informais e na entrevista formal com as educadoras cooperantes do estágio foi dado a conhecer um pouco dos seus percursos profissionais.

O nome das educadoras participantes do estudo foi omitido por questões de privacidade, tendo sido substituído pelos nomes “Educadora de creche” e “Educadora de jardim-de-infância”. No quadro que se segue, estão explicitados diversos aspetos que foram considerados na caracterização de cada uma das participantes:

	Valência/ Participante do Estudo	
	Creche Educadora de creche	Jardim-de-infância Educadora de jardim-de-infância
Idade	31	43
Anos de Serviço Docente	9	21
Anos de Serviço na Valência	- 1º ano que está numa sala de 2º Berçário - 6 meses numa sala dos 2-3 anos	- 19/20 anos em jardim-de-infância*
Anos noutras valências	- 7 anos em Pré-Escolar	*Período indefinido em ATL (mas não mais do que 2 anos)
Formação Base	- Escola Superior de Educação de Setúbal	- Bacharelato na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich - Complemento de formação para obter Licenciatura, no Instituto Superior de Ciências Educativas, em Odivelas.

Quadro nº 1 – Participantes do Estudo

2.2. Descrição dos contextos

2.2.1. Contexto da primeira infância

a) Instituição “A”

A instituição onde foi desenvolvido o estágio na valência de creche foi a Instituição “A”, situada no Montijo. Trata-se de uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e presta serviços à creche e ao pré-escolar.

Segundo o Projeto Educativo, a instituição “ [...] pretende dar apoio à população deste bairro, pois sempre se sentiu o seu desenraizamento, a grande maioria é oriunda das ex-colónias, vivendo até então em pensões, sem qualquer profissão ou emprego, recorrendo sistematicamente aos serviços de Ação social”. Porém, tem-se verificado uma diversificação da população que procura os serviços da instituição, a sua maioria pertencentes à classe média/alta.

A instituição possui três salas de jardim-de-infância e seis de creche (duas de 1º berçário, duas de 2º berçário e duas da sala de transição). Em termos de recursos humanos, existem para cada valência:

	Creche	Jardim-de-infância
Educadoras	5 ²	3
Auxiliares de Ação Educativa	8	4
Ajudantes de Ação Educativa	5	1

Quadro nº 2 – Recursos Humanos da Instituição “A”

² A Educadora dos Berçários acumula funções de Coordenação Pedagógica.

No que respeita aos outros colaboradores, que asseguram o trabalho de outros sectores da instituição temos:

Categorias	Nº
Diretora	1
Administrativa	1
Encarregada	1
Cozinheira	2
Ajudante de cozinha	1
Auxiliar de limpeza	5

Quadro nº3 – Recursos Humanos da Instituição “A”

No que se refere à constituição das equipas pedagógicas, a instituição tenta que em cada ano letivo, os grupos de crianças transitem com, pelo menos, um adulto de referência. Na creche, as equipas pedagógicas são constituídas por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa. Especificamente na sala onde foi desenvolvido o estágio, a dinâmica é diferente. Este ano existe uma técnica de ação social que está a realizar um estágio profissional, integrando as duas salas de 2º berçário, pelo que as equipas pedagógicas não são fixas, ou seja, a cada semana, esta técnica de ação social e uma auxiliar de ação educativa (sempre a mesma) trocam entre as duas salas de 2ºberçário.

No que respeita ao funcionamento da equipa educativa da instituição, existem reuniões de diversos tipos e com periodicidades diferentes, definidos pela instituição. Segundo o projeto educativo da instituição, a reunião geral realiza-se com todos os elementos da instituição três vezes por ano; a reunião de equipa técnica (educadores) realiza-se diariamente, na hora não letiva (das 16 às 17 horas), tendo como principal

intenção o planeamento, avaliação e atendimento às famílias; a reunião de sala realiza-se mensalmente e integra a equipa de cada sala; a reunião de equipa pedagógica, que envolve as equipas de todas as salas (educadoras e auxiliares de ação educativa), recentemente concretizada, é realizada semanalmente, com dois grupos diferentes, de modo a garantir os recursos humanos suficientes para o funcionamento harmonioso das salas e as intencionalidades são a reflexão sobre temas propostos, a organização e avaliação das atividades que impliquem a instituição; a reunião da direção/coordenação realiza-se mensalmente e visa avaliar o projeto educativo.

Enquadrada na Santa Casa da Misericórdia, a instituição valoriza e fomenta:

- a) “Espaços e equipamentos educativos com características adequadas às necessidades de conforto e estimulação das crianças de acordo com a sua fase evolutiva;
- b) O bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física;
- c) O desenvolvimento global das crianças respeitando as suas características individuais, promovendo comportamentos que sustentem aprendizagens significativas e diferenciadas com vista ao seu futuro sucesso escolar;
- d) O desenvolvimento do carácter apoiado em valores éticos, estéticos e cívicos;
- e) A participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo das crianças;
- f) A colaboração e o intercâmbio com outras instituições da comunidade num espírito de solidariedade e humanização.
- g) Espaços e equipamentos educativos com características adequadas às necessidades de conforto e estimulação das crianças de acordo com a sua fase evolutiva;
- h) O bem-estar e desenvolvimento integral das crianças num clima de segurança afetiva e física;
- i) O desenvolvimento global das crianças respeitando as suas características individuais, promovendo comportamentos que sustentem aprendizagens significativas e diferenciadas com vista ao seu futuro sucesso escolar;
- j) O desenvolvimento do carácter apoiado em valores éticos, estéticos e cívicos;

- k) A participação dos pais e encarregados de educação no processo educativo das crianças;
- l) A colaboração e o intercâmbio com outras instituições da comunidade num espírito de solidariedade e humanização [...] ” (Projeto Educativo, Instituição “A”)

Na perspetiva da instituição, para que se dê visibilidade ao trabalho de mudança é necessário que haja uma constante avaliação, isto é, avaliar “ [...] em que medida as suas ações – organizacionais e pedagógicas – são colocadas ao serviço ou, da resolução/transformação, ou da consolidação das práticas, para que estas possam de forma progressiva corresponder aos valores nomeados [...] ” (Projeto Educativo, Instituição “A”).

É também objetivo “ [...] construir uma cultura de colaboração e reflexão, para que se implique na procura de soluções criativas e com funcionalidade no contexto, por isso atribuímos um sentido coletivo aos projetos educativos de estabelecimento [...] ” (Projeto Educativo, Instituição “A”).

b) Caracterização do grupo de crianças

O grupo do contexto de primeira infância era composto por 11 crianças, seis do género feminino e cinco do género masculino, com idades compreendidas entre os 12 e os 26 meses. É um grupo reduzido, com menos 1 criança, devido à existência de uma criança com Necessidades Educativas Especiais.

A educadora da sala defende a abordagem High/Scope, mobilizando alguns dos princípios pedagógicos deste currículo.

No período de estágio observámos que as crianças estavam a conseguir adaptar-se à nova sala e aos elementos da equipa pedagógica, conseguindo manter um ambiente relativamente calmo, quer nos momentos de brincar, em que exploravam livremente o espaço e os materiais, quer nos momentos mais orientados pela educadora, quando era proposto algum tipo de atividade, por exemplo, cantar canções ou ouvir uma história.

Globalmente, as crianças demonstravam grande interesse e envolvimento perante novas propostas ou materiais novos, expressando interesse em manipulá-los e explorá-los sensorialmente. Em suma, existia já um nível considerável de investimento das crianças nas atividades propostas pela educadora, demonstrado também pela atenção que dedicavam nesses momentos.

As crianças demonstravam especial interesse pelas canções que envolviam um conjunto de gestos, mímicas e expressões, sendo que as mais velhas conseguiam já realizá-los de acordo com a música, revelando conhecer a sua sequência. Nestes momentos, era clara a sua envolvimento e o prazer que desfrutavam, observáveis pelas suas expressões faciais de alegria e satisfação, bem como pela forma como se envolviam nas atividades.

O dia-a-dia da sala era marcado por um ambiente construído intencionalmente pela educadora, que colocava música em diversos momentos da rotina, existindo o cuidado de diversificar os estilos musicais, bem como de proporcionar momentos de silêncio. As crianças dançavam frequentemente, quer ao som dos ritmos que elas próprias produziam com as maracas, quer com a música que era colocada, procurando um par para dançar e se relacionarem para a atividade.

Consideramos pertinente referir situações de faz-de-conta, enquanto experiência primária do domínio da fantasia da criança neste grupo. Foram várias as situações que emergiram em contexto de estágio, em que as crianças reproduziram ações dos adultos em interação com os bonecos, a que chamam “bebé”, alimentando-o, acariciando-o, dando beijinhos e aconchegando-o para dormir. Observámos também que algumas crianças passavam alguns momentos a observar-se a “comer” ao espelho, a dançar, a manipular objetos, faziam caretas, encostavam o corpo e rosto ao mesmo.

O facto de mimarem as canções constitui também uma manifestação do faz-de-conta em que utilizam voluntariamente o seu corpo para realizar gestos e fazer expressões faciais de emoções, que simbolizam pessoas, animais, objetos, estados de espírito, atos.

A maioria das crianças da sala já tinha adquirido a marcha, andava com equilíbrio, ultrapassando ou desviando-se de pequenos obstáculos, normalmente os brinquedos. Embora três crianças ainda não andassem, duas delas “gatinhavam” e outra deslocava-se se na posição de sentada.

Na nossa perspetiva, o clima relacional entre as crianças e a educadora era bastante positivo, genuíno e sincero. A educadora revelava grande sensibilidade pelas necessidades das crianças, fazendo um trabalho personalizado com cada uma delas nos diversos momentos e sempre que possível, especialmente nos momentos dos cuidados de higiene, de alimentação e nos momentos livres, em que a relação era de uma entrega quase total.

Também nos pareceu, igualmente, que a relação entre as auxiliares e as crianças era bastante empática, denotando-se uma preocupação pelas necessidades da criança, uma confiança por parte das crianças nestas pessoas, o que se refletia na forma como as crianças se dirigiam a estes adultos para procurar conforto, colo, brincadeira, ou pedir alguma coisa que necessitassem.

Durante o período de estágio foi notória a progressiva relação que as crianças criavam, construíam entre si, como por exemplo, procuravam um par para dançar, faziam rodas, brincavam em conjunto, reuniam-se perto dos adultos em pequenos grupos para ver um livro, trocavam olhares e risos, partilhavam os mesmos espaços, escondiam-se e brincavam, descobrindo quem estava escondido, trocavam carícias e partilhavam objetos. Nos momentos de conflito, em que por vezes as crianças se batiam, havia uma preocupação dos elementos da equipa de procurar o carinho como elemento apaziguador entre as crianças, para que percebessem a ação contrária e compreendessem que não deveriam fazê-lo.

A maioria das crianças revelava conhecer todos os elementos do grupo e da equipa, conseguindo verbalizar os seus nomes, maioritariamente através da reduplicação de sílabas, utilizando a sílaba tónica ou a terminação da palavra, como por exemplo: “Ia-ia” (Iara), “Nhês” (Inês), “Nú” (Núria), “Bé” (Gabriel), “Ca” (Carlos), “Na-na” (Ariana), “Nata” (Renata), “Adi” (Auxiliar), “Adé” (Auxiliar), “Nhã” (Educadora).

As crianças vocalizavam outros sons, relativamente ao tema dos Animais, fazendo-o em contexto de observação de imagens de livros, de exploração de animais de plástico, centrando-se sobretudo nos sons onomatopáicos, embora algumas crianças já pronunciem o nome de alguns animais, como “ão” (cão), “pa” (pato), “balo” (cavalo), “ião” (leão).

A maioria das palavras que produziam estava intrinsecamente ligada ao seu contexto familiar: “mamã”, “papá”, “bô” (avô), “bó” (avó), “ma” (mano/mana), “bó” (bola), “papa” (comida), “popó” (carro), “pato” ou “pa” (sapato), “bebê” (boneco), “aba”/“agu” (água).

Importa, neste sentido, fundamentar as características linguísticas das crianças deste contexto de estudo e que suportam as nossas observações. Nestas idades, as crianças encontram-se na fase da lalação, que consiste no uso do padrão silábico consoante-vogal, sendo as primeiras palavras monossílabos (ex: “bo”- bola) ou reduplicações dos mesmos (ex: “mamama”), inicialmente sem significado aparente todavia, nesta fase, as crianças já atribuem significado ao que pronunciam. Uma constatação universal referida é a inclusão de vocábulos de fácil articulação, recorrendo frequentemente ao uso de onomatopeias.

Segundo Sim-Sim (1997), numa primeira fase, a criança acede a uma representação verbal da realidade que a rodeia através das palavras: nomeação. O acesso ao significado é o passo para a categorização de determinada palavra, ainda que nestas idades, esta etapa esteja em formação. Progressivamente, o conhecimento do léxico vai ser ampliado e cada vez mais preciso, influenciado pelo contexto de vida do falante, sendo que nesta idade, existe uma clara assimetria no que respeita ao léxico da criança, isto é, ela conhece mais palavras (léxico passivo) do que as que produz verbalmente (léxico ativo).

Segundo Rigolet (1998), entre os 12 e 18 meses, a criança encontra-se na fase holofrásica, utilizando uma palavra que pode encerrar um conjunto de significados. Dos 18 aos 24 meses, torna-se capaz de produzir pequenos enunciados, compostos maioritariamente por substantivos e verbos. A utilização de outras formas gramaticais é praticamente nula, sendo que as relações semânticas que estabelece prendem-se com relações de posse, lugar ação, ausência/presença e qualificação.

c) Caracterização do ambiente / espaço físico da sala

A compreensão dos espaços pode ser auxiliada através da planta constante nos anexos, no anexo nº4. A sala possuía janelas amplas, uma porta de acesso ao exterior, dois móveis de arrumação, um tapete puzzle, um espelho ao nível das crianças, duas mesas com cadeiras, ar condicionado, um rádio e dispositivos que visam o desenvolvimento motor das crianças, designados por “ginásios”.

O fraldário tinha uma parede envidraçada, dando por isso, visibilidade para a sala. Estava situado numa zona isolada e era comum à outra sala de 2º berçário. Possuía uma banheira/lavatório; um módulo de gavetas, estando reservada uma gaveta por criança, devidamente identificada com a fotografia e o nome, onde eram guardados mudas de roupa, objetos pessoais da criança (objetos transicionais), chupetas, toalhitas, pomadas, fraldas, soro, entre outros. Neste espaço existiam ainda quatro armários, dois destinados a cada sala. Num dos armários eram guardados pacotes de fraldas de reserva, toalhas, lençóis e mantas. No outro armário estavam guardados materiais de reserva (tintas, cartolinas), dossiers individuais de cada criança (instrumento de avaliação).

As paredes da sala eram coloridas por uma faixa azul-bebé do chão até meio, sendo a restante cor o branco. As janelas eram ao nível das crianças e estavam decoradas com figuras como bolas, balões, animais, borboletas e árvores.

Nas paredes da sala existiam alguns elementos decorativos: uma lagarta constituída pelas fotografias das crianças e da equipa pedagógica; fotografias das famílias de cada criança (pai, mãe, irmãos, avós, tios); um *placard* com os aniversários das crianças. Na porta da sala, estavam os recados para os pais, o mapa de presenças e o calendário mensal. Na porta de acesso ao fraldário, estava afixada uma boneca. Durante o período de estágio, a educadora abordou o tema da família com as crianças, tendo depois afixado na parede o trabalho elaborado pelas famílias – uma casinha com as fotografias dos familiares.

Relativamente aos móveis de arrumação, um deles estava destinado à arrumação geral, identificado na planta da sala com o número 1. Era um módulo constituído por três gavetas, onde eram guardados talheres, babetes de plástico, babetes de pano e fraldas de pano; e por dois armários com prateleiras, um deles funcionava como despensa para as farinhas lácteas, outro para arrumação de material diverso como tintas,

cartolinas, canetas, estando ambos fechados com um dispositivo de segurança. Em cima da bancada, identificada na planta também como número 1, estava sempre um tabuleiro com biberões ou copos de água, situado numa das extremidades; na outra extremidade, existia um pequeno balde do lixo, líquido desinfetante e toalhetes de papel para limpar as crianças durante o dia, geralmente o nariz e a boca.

O outro móvel era destinado à arrumação dos brinquedos, livros e jogos da sala. Era constituído por três prateleiras e duas gavetas. Existiam puzzles de madeira, jogos de encaixe, brinquedos diversos, tais como carros, bonecos de pano, de plástico, brinquedos de exploração sonora, bolas, cubos.

Quanto à diversidade e qualidade dos materiais, constatámos que, os livros por exemplo, existiam em quantidade e diversidade suficiente, quer ao nível de grafismos, temas e material de que eram feitos. Os restantes brinquedos e materiais estavam bem conservados e não apresentavam riscos para a segurança das crianças.

Os livros e jogos de construção estavam arrumados na última prateleira, não estando ao acesso das crianças, uma vez que a educadora defende que esses materiais são para ser explorados de forma mais cuidada, havendo a preocupação de preservar principalmente, o estado dos livros e, por outro lado, defende que alguns desses materiais pressupõem o acompanhamento do adulto ou a sua exploração nas mesas, como é o caso dos jogos de encaixe ou dos puzzles.

Existia ainda um bloco de gavetas de plástico, onde eram guardados os “bebés”, as loiças, as “comidas” e outros acessórios, como malas e pentes, sendo que estas gavetas estavam identificadas com etiquetas de imagens reais.

Quanto à forma como a rotina foi pensada, procederam-se a algumas alterações desde o início do ano. Tentava-se que as crianças estivessem mais tempo em grupo, no “momento da manta”, com um período de atenção mais alargado e com experiências diversificadas. No início verificava-se que as crianças tinham necessidade de almoçar mais cedo, mas progressivamente podia-se estender um pouco mais o tempo até esse momento.

Observámos que existia um clima de calma e serenidade transmitido às crianças durante os diversos momentos do dia, bem expresso pelas próprias crianças e pelos elementos da equipa, existindo a preocupação de não causar momentos de agitação nas crianças. Houve vários episódios em que constatámos flexibilidade na rotina, por exemplo, com uma menina que dormia sempre mais do que a maioria das crianças e, por várias vezes, lanchava quando as crianças já estavam a brincar na sala e já tinha feito a sua higiene.

A rotina descrita no projeto pedagógico da educadora está de acordo com a estabelecida institucionalmente e divide-se nos seguintes momentos:

Horário:	Momentos da rotina
7:30 h	Acolhimento
9:00 h	Entrada na Sala / Brincar social espontâneo
10:00 h	Momento de manta/Atividades propostas / Brincar social espontâneo
10:40 h	Arrumar Higiene
11:00 h	Almoço
12:00 às 14:30 h	Repouso
15:00 h	Lanche Higiene Brincar social espontâneo
17:30 h às 19:00 h	Saídas

Quadro nº4 – Rotina da sala de creche.

2.2.2. Contexto da segunda infância

a) Instituição “B”

A instituição onde foi desenvolvido o estágio, na valência de jardim-de-infância, a Instituição “B”, pertence ao Agrupamento de Escolas Poeta Joaquim Serra, no Afonsoeiro, concelho do Montijo.

O estabelecimento educativo onde decorreu o nosso estágio é constituído por sete salas de 1º ciclo e três salas de educação pré-escolar.

As atividades letivas decorrem das 9h30m às 12h e das 13h às 15h30m. Existe também o Serviço de Componente de Apoio à Família, de modo a responder às atuais necessidades das famílias, que decorre das 7h às 9h30m e das 15h30m às 19h. As refeições das crianças são também asseguradas por este serviço, no refeitório, em períodos alternados, de modo a dar resposta a todas as salas da instituição, decorrendo entre as 12h às 13h.

Este agrupamento não possui Projeto Educativo, devido à reestruturação recente, contudo, foi possível consultar o Plano Anual de Atividades e consultar o Projeto Curricular de Agrupamento (anterior a esta reestruturação no ano letivo de 2009/2010), sendo possível recolher algumas informações pertinentes na caracterização da instituição e do contexto no qual foi desenvolvido este estágio.

Dadas as alterações no tecido social do concelho do Montijo, “A população escolar do Agrupamento de Escolas de Afonsoeiro e Sarilhos Grandes caracteriza-se por um nível socioeconómico e cultural médio/médio-baixo, com elevadas taxas de desemprego ou emprego precário” (Projeto Curricular de Agrupamento, Instituição “B”).

Os órgãos da Direção do Agrupamento são, até ao momento, provisórios. A coordenadora do núcleo de pré-escolar é educadora; contudo, não está a desempenhar funções a tempo inteiro, realizando apenas visitas rotativas quinzenais em cada sala, prestando apoio aos três grupos.

As equipas pedagógicas de sala são constituídas por uma educadora de infância e uma assistente operacional e, no caso da Sala 2, que possui uma criança com NEE, existe mais uma assistente operacional.

O Plano Anual de Atividades integra as várias escolas pertencentes ao Agrupamento. Todos os contextos do agrupamento são alvo de avaliação. Especificamente no pré-escolar, é realizada uma avaliação no final de cada período letivo, através de uma grelha comum, respeitando as áreas de conteúdo das Orientações Curriculares, sendo elaborado um relatório de avaliação global de grupo. No final do ano letivo é elaborado um relatório individual de cada criança, que é posteriormente entregue aos Encarregados de Educação. A avaliação da Componente de Apoio à Família é também regulada trimestralmente.

No que respeita ao funcionamento da equipa educativa da instituição, existem reuniões de diversos tipos e com periodicidades diferentes. As reuniões de Estabelecimento, que incluem o pessoal docente do núcleo de pré-escolar e de 1ºciclo, ocorrem sempre que se denote necessidade, mas, obrigatoriamente, nos momentos de final de cada período. A reunião do Departamento de Educação Pré-Escolar integra todas as educadoras de infância do agrupamento e é realizada mensalmente, com o intuito de se esclarecerem assuntos, discutir e construir planificações mensais e no âmbito das reuniões de final de período.

No respeito ao funcionamento da equipa pedagógica de cada sala do pré-escolar, não se verificam reuniões formais, todavia, concretamente nesta sala, a educadora procurava inteirar e partilhar todo o trabalho e intenções pedagógicas do mesmo com a sua equipa, concretizando-o em momentos informais no dia-a-dia. Existia também uma procura de reflexão de episódios passados relativos ao grupo, às famílias ou mesmo com a equipa pedagógica, que mereciam uma reflexão partilhada.

No que respeita à elaboração das planificações mensais, no início do ano letivo são realizados grupos de trabalho, que integram todas as educadoras de infância do agrupamento, sendo cada um responsável pela planificação mensal a ser implementada em todos os jardins-de-infância do mesmo.

b) Caracterização do grupo de crianças

O grupo da sala onde foi desenvolvido o estágio era composto por 25 crianças, 11 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, estando na faixa etária situada entre os 5 e 7 anos de idade, das quais três crianças eram condicionais.

Neste grupo, algumas crianças foram sinalizadas pela educadora ou por iniciativa das famílias, que consultaram clínicas privadas e foram encaminhadas para as equipas de intervenção precoce que prestam apoio à instituição.

A educadora da sala defende um modelo pedagógico baseado em várias práticas e mobiliza alguns dos princípios pedagógicos e instrumentos do Movimento da Escola Moderna, tendo ao longo do período de estágio participado numa formação deste modelo curricular.

Importa-nos descrever algumas características para compreender o grupo e as propostas que foram levadas a cabo no âmbito deste projeto.

Observámos que na sua globalidade, as crianças interagem com os seus pares, em momentos de brincadeira na sala e/ou no exterior; demonstravam autonomia na escolha da área ou atividade que pretendiam desenvolver no momento de atividades livres; eram capazes de arrumar os materiais que utilizavam para as suas atividades; mostravam independência a despir-se/vestir-se, fazer a sua higiene pessoal, alimentação e também na utilização dos materiais e objetos da sala (pincéis, tintas, lápis, jogos).

No que respeita às dinâmicas de grupo, a maioria das crianças mostrava interesse pelas atividades propostas em pequeno e em grande grupo, verificando-se maior empenho, atenção e envolvimento em pequenos grupos. Em grande grupo a dinâmica era mais atribulada, pois na sua globalidade, o grupo era agitado, com alguns indícios de competitividade entre algumas crianças, o que refletia um grau de cooperação mais diminuto. Mostravam-se recetivos às propostas da educadora e revelavam interesse, todavia, o facto de terem dificuldade em respeitar a sua vez, o facto de serem por vezes inflexíveis com as opiniões dos colegas, rindo-se e interrompendo, influenciava bastante o decurso das atividades, sobretudo quando eram atividades em grande grupo. As regras de sala, embora fossem construídas pelo grupo, não nos pareceram interiorizadas (geralmente, algumas regras nasciam da súmula dos conselhos

de turma, que tinham lugar à sexta-feira), embora respeitassem algumas das características individuais de cada criança.

O clima de sala, entre adultos e crianças, ou seja, a relação pedagógica, pareceu-nos bastante positiva, uma vez que as crianças demonstravam sentir confiança na assistente operacional e na educadora, dirigindo-se a estes adultos, para manifestar ou receber afeto, para resolver algum conflito, brincar ou pedir ajuda para algo, contar novidades, conversar sobre gostos e interesses, o que era correspondido de forma sincera pelos adultos da sala.

c) Caracterização do ambiente / espaço físico da sala

A compreensão da organização dos espaços e materiais pode ser facilitada pela consulta da planta da sala, no anexo nº5.

Na sala de jardim-de-infância onde se desenvolveu o estágio, existiam 13 áreas de atividade:

- Área do quadro de giz: as crianças dispunham de giz e de um quadro onde podiam escrever palavras que estavam escritas em cartões, com a respetiva imagem, bem como desenhar;
- Área da plasticina: as crianças dispunham de uma caixa com acessórios de modelagem (rolo da massa, faca, formas diversas, pratos) e plasticinas com algumas cores;
- Área do computador: as crianças tinham acesso a um conjunto de CD's com jogos didáticos, sobre diferentes temas e impressora;
- Área da pintura: as crianças possuíam um cavalete, cinco copos para colocarem as tintas, pincéis e folhas para a realização de pinturas;
- Área dos jogos de chão: existiam *leggos* de dimensão pequena e grande, pistas de comboio e de carros, estruturas de encaixar, jogos magnéticos de encaixe, berlindes, ferramentas de carpintaria (pregos, martelo, estrutura de madeira para a construção, roscas, serrote, chaves de fendas, chave inglesa)
- Área dos jogos de mesa: existiam puzzles de madeira e de cartão, dominós de pintas e de imagens, caixa de blocos lógicos, ábaco, tábuas de pinos, peças magnéticas,

letras e números magnéticos (ao lado desta área existe um quadro magnético), fios de contas, jogo de associação de aromas a frutos, jogo para treinar o apertar dos sapatos, lote de imagens de animais, *tinker toys*;

- Área de trabalho: nesta área, existia uma mesa com capacidade para 14 crianças, materiais para desenho e pintura, tais como lápis de cor, lápis de carvão, lápis de cera, canetas de feltro de ponta fina e grossa, formas para desenho, tesouras, colas, folhas brancas e coloridas, bases de *leggo* (para trabalhar o relevo), régua, fita-cola, borracha;
- Área da bonecada: existiam acessórios para bonecas *Poly* (roupas, sapatos), casas, carros.
- Área da biblioteca: existiam livros expostos numa estante adequada, que possibilitavam uma visualização clara das capas, existindo também algumas revistas com atividades lúdicas (labirintos, jogos de associação, histórias, quebra-cabeças).
- Área da casinha: possuía estantes para arrumação das roupas dos bonecos e outros acessórios, simbolizando simultaneamente móveis do ambiente da “casa”, mobiliário de cozinha (fogão com forno, lava-loiças, móvel de cozinha com prateleiras e armário), loiças em plástico em miniatura de cor vermelha, azul, verde e amarela, mesa com duas cadeiras, duas camas de bebé, utensílios de limpeza em miniatura (balde, esfregona, vassoura), tocador com espelho, banca de mercearia com alimentos de plástico (legumes, pão, ovos, carne, peixe, bolos), balança, espelho grande, carrinho de bebé, cadeira de bebé, tábua e ferro de passar, telefone;
- Área da garagem: possuía caixas de arrumação com animais e brinquedos de plástico, carros e motas de diversas dimensões, tapete com estradas, ferramentas de carpintaria, blocos de madeira com diferentes formas e cores (cubos, paralelepípedos, etc.), garagem;
- Área do acolhimento: esta área destinava-se aos momentos de grande grupo e era composta por dois quadros magnéticos para registos, quadro magnético para o calendário e registo do tempo, almofadas para todas as crianças (arrumadas dentro de um saco);
- Área dos fantoches: existia uma estrutura de madeira para desenvolver as dramatizações, com cortina, fantoches de dedo, marionetas, que estavam arrumados num carrinho com prateleiras.

As diferentes áreas estavam identificadas com cartões de tamanho A4, decorados pelas crianças, nos quais existia um número limite de crianças, com o número correspondente de pedaços de velcro, onde colavam os cartões individuais, à exceção da área de trabalho, que se destinava a todas as crianças.

Existiam outros equipamentos na sala, tais como o rádio com leitor de CD's, CD's de música erudita e música infantil. A sala possuía também um aquário com peixes.

Relativamente às zonas de arrumação, existia uma despensa, onde eram guardados materiais para determinadas atividades, por serem dispendiosos ou utilizados com menor frequência, tais como, canetas de gel, brilhantes, tintas específicas, cartolinas, *musgami*, carimbos de diversas formas, pás, regador, entre outras. Na bancada onde se situava o lavatório, existia espaço para arrumação, onde eram guardados pincéis de diversos tipos, colas para tecido, colas de madeira, tintas, copos para tintas, lãs, tecidos, rafia.

Na arrecadação do jardim-de-infância existiam materiais como triciclos, carrinhos de mão, arcos, bolas medicinais, andas e uma caixa de instrumentos de percussão. A frequência na sua utilização era menor que os materiais da sala.

O espaço exterior do jardim-de-infância possuía alguns materiais: pneus, cordas, baldes de areia, pás, formas, cesto de basquetebol, campo de futebol e jogo da macaca desenhados no chão. As crianças tinham acesso a uma zona ampla pavimentada rodeada de relva, onde podiam brincar livremente, havendo uma zona de parque (com escorrega, casa de madeira, estruturas com redes para trepar, varão) e uma caixa de areia. Existiam caixas de arrumação para estes materiais.

A regularidade de utilização deste espaço era diária e se as condições climatéricas assim o permitissem, as crianças iam pelo menos duas vezes, durante cerca de 60 minutos no total. Não observámos dinâmicas diferentes das que este tipo de espaço pode proporcionar, como por exemplo, jogos cooperativos, jogos tradicionais ou gincanas.

A educadora referiu que, no início do ano, a organização dos espaços foi proposta por ela e não existia um número limite de crianças em cada área, de modo a despertar a necessidade em proceder a algumas modificações nas próprias crianças, uma vez que as mesmas se confrontaram com situações de conflito, identificando-as e reportando-as junto da equipa, evidenciando claramente que as brincadeiras assim não estavam a funcionar. A partir desta situação, partiu-se para o estabelecimento de algumas regras: as áreas passaram a ter um número limite de crianças. O grupo ia propondo números, passando por algumas fases experimentais, em que se estudava como funcionava essa gestão, que visava minimizar os conflitos e, quando se chegava a um acordo, era colocado o respetivo número de pedaços de velcro, onde as crianças colocam os cartões. Também surgiu a necessidade de criar novas áreas, como a área da bonecada, a área dos fantoches e a área dos jogos de chão.

No que respeita à rotina de sala, denotámos que existia o fator de flexibilidade e que, neste contexto, a rotina era modificada em função de algumas atividades específicas, tais como, a comunicação de projetos com as três salas do pré-escolar, intercâmbios com as salas de 1º ciclo, sessão de Psicomotricidade (realizada por vezes, à quarta-feira), Conselho de turma (realizado à sexta-feira, em grande grupo, no período da tarde), projeto de leitura vai e vem (realizado à segunda-feira), comunicação de famílias, visitas ou passeios à comunidade no âmbito do Plano Anual de Atividades do agrupamento, entre outros.

Uma das alterações da rotina surgiu do grupo – fazer o momento da hora do conto à tarde, o que acabou por “dosear” um pouco os momentos de leitura, pois existe o Projeto de leitura vai e vem, que é trabalhado todas as segundas-feiras de manhã.

Geralmente, existia um pequeno grupo que desenvolvia algum tipo de atividade orientada pela educadora, enquanto as restantes crianças brincavam nas áreas. Quando alguma criança desse pequeno grupo terminava a atividade, outra que estava nas áreas era chamada.

As atividades orientadas pela educadora eram muito frequentes na prática desta profissional, sendo que algumas surgiam tendo em conta os interesses das crianças. As atividades que eram propostas pela educadora tinham a efetiva participação das crianças, permitindo a troca de ideias e opiniões, a colaboração das crianças nas

mesmas, o seu envolvimento, através de comentários das crianças acerca de histórias, por exemplo.

A educadora utilizava algumas metodologias de trabalho do MEM, que estavam incorporadas na rotina diária da sala, tais como: Plano de Atividades, Mapa mensal de presenças, Diário e conselho.

A rotina da sala está organizada nos seguintes momentos, segundo o Projeto Curricular de Turma:

Horário	Momentos da Rotina
9:30 h	Acolhimento
9:40 h	Conversa em grande grupo – marcação das presenças, dia da semana, canção do “Bom Dia”, alteração do dia no calendário; planificação de actividades livres e/ou dirigidas.
9:50 h	Execução das actividades
10:30 h	Pequeno intervalo no exterior (dependendo do decorrer das atividades e das condições climáticas)
11h	Continuação das atividades que foram programadas
11:45 h	Arrumação da sala e higiene para o almoço
12h às 13h	Almoço
13h	Recreio
13:30 h	Conversa de grande grupo na área da biblioteca/acolhimento: atividade de descontração (tempo de leitura) ; planificação da tarde
14h	Atividades livres e /ou dirigidas (continuação das da manhã ou outras)
15h	Tempo de refletir/avaliar com mostragem dos trabalhos realizados
15:15 h	Pequeno lanche
15:30 h	Saída

Quadro nº 5 – Rotina da sala de jardim-de-infância.

3. Descrição dos dispositivos e procedimentos de recolha de informação

Nesta investigação, foi fundamental delinear os instrumentos de recolha de informação mais adequados com vista a concretizar as *intencionalidades* deste estudo, que em seguida se apresentam:

- Descrever as práticas das educadoras, identificando por um lado, os seus modos de intervenção direta com as crianças e, por outro, os seus modos de intervenção indireta, na organização do espaço e dos materiais;
- Compreender e interpretar as conceções e ideias pedagógicas das educadoras sobre o brincar espontâneo;
- Compreender de que forma a intervenção da educadora e a organização dos espaços e dos materiais influenciam o brincar espontâneo;
- Compreender de que forma a organização da dimensão temporal influencia a qualidade dos momentos de brincar.

Assim, mobilizámos como instrumentos de recolha de informação o inquérito por entrevista, a análise documental dos projetos de sala e a observação participante. A partir da triangulação destas três fontes de informação, conseguimos concretizar as intencionalidades deste estudo.

3.1 Instrumentos utilizados na recolha de informação

3.1.1. Observação participante

A observação constituiu a fonte primordial de recolha de informação para este trabalho, surgindo de um modo muito presente na metodologia utilizada no mesmo. Obviamente, o papel de observadora participante foi obrigatoriamente redefinido, pelas circunstâncias da situação de estagiária, uma vez que enquanto participante ativa da vida da sala, foi impossível tomar a postura de um observador participante “puro”, o que não invalidou a tomada de notas decorrentes das observações de vários episódios imprescindíveis para a realização deste estudo.

Segundo Cohen e Manion (1989), referidos por Bell (1993:142), “Os testemunhos que emergem tipicamente da observação participante são muitas vezes considerados subjetivos, parciais, impressionistas, idiossincráticos, e carecem de medidas quantificáveis precisas que são característicos da pesquisa e da experimentação”. Nesta perspectiva, denotou-se que as concepções e interpretações que os adultos fazem das crianças e das suas ações, tiveram uma emergência quase que ininterrupta, interferindo no modo como as situações foram percebidas. Por um lado, este obstáculo está relacionado com as informações que temos acerca das crianças, quer por relato da educadora e conhecimento da sua história de vida, mas por outro, as próprias concepções que existem acerca da psicologia das crianças. O trabalho que envolveu toda a interpretação passou então por resistir às ideias pré-concebidas, independentemente das suas origens, mas também tomar estes aspetos menos positivos objeto de uma reflexão significativa para a compreensão dos fenómenos observados.

O registo fotográfico foi utilizado como suporte da observação, uma vez que “As fotografias dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994:183). Contudo, para utilizar este instrumento, “[...] temos de a colocar no contexto próprio e compreender o que ela é capaz de nos dizer antes de extrairmos informação e compreensão (Fox & Lawrence, 1988, citados por Bogdan & Biklen, 1994: 185).

Como já foi referido, as fotografias auxiliaram bastante na reformulação posterior dos registos, contribuindo com a sua riqueza de pormenores, quer ao nível dos participantes da brincadeira, quer ao nível do ambiente físico em que ocorriam.

O recurso à gravação de vídeo foi também um complemento à observação, surgindo com maior incidência no primeiro contexto de estudo, na creche, para a captação de alguns momentos de exploração, por parte das crianças, dos materiais da sala, por constituir uma fonte mais rica em pormenores do que a fotografia e pelo facto do clima da sala ser um elemento facilitador, comparativamente ao do segundo contexto de estudo. No jardim-de-infância, devido à fraca qualidade da máquina que tínhamos à disposição e também pela atmosfera acústica do ambiente da sala, que impedia a gravação com qualidade, dos momentos de brincadeira de faz-de-conta, raramente foi utilizado este recurso. Contudo, teria sido uma mais-valia dispor de um sistema de

gravação audiovisual com boas condições, uma vez que dessa forma, teriam sido captados com maior pormenor, diversas situações de faz-de-conta.

Por questões de privacidade, os nomes das crianças referidos nos registos de observação são fictícios.

É importante descrever neste ponto do trabalho a apropriação deste instrumento de recolha de informação em cada um dos contextos de estudo.

a) A observação no contexto de creche

Uma vez que a presença do adulto e a sua observação podem enviesar a informação, pois acreditamos que, enquanto observadores participantes recolhemos os efeitos da nossa própria observação, foi uma prioridade adotar o mais cuidadosamente possível, uma posição que permitisse obter um ângulo de visão claro e amplo o suficiente para observar as expressões faciais das crianças, as suas ações e ouvir os seus diálogos ou observar as interações entre os pares, neste caso, com as crianças do contexto de creche. Porém, tornou-se primordial e imprescindível tentar conjugar o fator acima referido com a intenção da estudante não ser nem um obstáculo para as ações das crianças, nem ser demasiado intrusiva.

No contexto de creche, as observações eram registadas *à posteriori*, recorrendo aos registos fotográficos ou gravações vídeo de alguns momentos, e quase imediatamente a seguir eram mobilizados para o registo escrito.

Como já foi referido anteriormente, a motivação que presidiu à escolha da temática deste trabalho emergiu da observação de algumas situações no contexto de estágio na primeira infância, na sala de 2º Berçário onde foi desenvolvido o estágio.

Nas primeiras semanas de estágio deparámo-nos com algumas situações que suscitaram o interesse em desenvolver a temática do “Brincar [Social] Espontâneo” e, concretamente, a exploração aberta de materiais versáteis, nomeadamente, materiais de desperdício por “convidarem” mais a este tipo de exploração. Importa então descrever as situações que despoletaram este interesse, que constam no *Capítulo IV: Apresentação e interpretação da intervenção*, de um modo mais pormenorizado.

Outra situação impulsionadora da escolha desta temática foi a envolvimento das crianças com as maracas e em todo o processo da sua construção. Esta proposta foi lançada por nós, com intuito de explorar um conjunto de materiais com propriedades físicas diferentes, através da experiência sensorial, dando uma atenção particular às propriedades sonoras dos mesmos. Na construção deste instrumento foram necessárias garrafas de plástico de várias dimensões e um conjunto diversificado de materiais: pedras, botões, berlindes, massas, arroz, areia, algodão, feijão, missangas.

Quando estes objetos foram integrados no conjunto dos materiais colocados à disposição das crianças, pudemos observar de facto, um particular interesse na manipulação das garrafas, bem como uma atenção e interação acrescidas.

No decurso das observações que foram realizadas, surgiu a necessidade de tornar mais detalhada e profunda a recolha de informações e, portanto, definir alguns aspetos orientadores da mesma, de forma a conseguir colocar em paralelo o tipo de investimento das crianças com os diversos materiais dispostos na sala. Deste modo, foram considerados os seguintes tópicos de observação:

- Observar com quem a criança brinca/explora os objetos e materiais da sala – sozinho, com outra criança, em grupo ou com o adulto;
- Descrever o conjunto de ações da criança na exploração dos diferentes materiais;
- Comparar o investimento da criança e a forma como explora as propriedades físicas dos objetos versáteis (objetos que não têm uma utilização predefinida) com o investimento e a forma como explora os outros objetos que tem à disposição na sala (brinquedos comercializados, livros, jogos de construção, jogos de encaixe, puzzles);
- Observar se existe um encadeamento de ações da dimensão do faz-de-conta em que a criança mobiliza um material versátil;
- Observar se existe interligação de uns materiais aos outros – um material é utilizado em conjunto com outros materiais ou isoladamente?

b) Observação no contexto de jardim-de-infância

No contexto de jardim-de-infância os momentos de observação foram mais limitados, comparativamente ao contexto de creche, pois exigiam uma participação mais absorvente nos diversos momentos da rotina e atividades propostas. Contudo, foram definidas metas, de forma a tornar este estudo rico em observações, a base de toda esta investigação.

No nosso processo de redação das “notas de campo” no terreno, as crianças aproximavam-se, mostravam-se curiosas e questionavam o que estávamos a fazer. Muitas vezes a resposta era: “Estou a escrever algumas brincadeiras vossas para um trabalho que estou a fazer na minha escola. Se não escrever agora, depois posso-me esquecer...”. De início, para enquadrar a sua presença, a estudante disse que era “Invisível”, acrescentando para elas fazerem de conta que não estava ali, o que nos deixa a incerteza de que tenha resultado sempre, ou melhor dizendo, a certeza de que por vezes não resultou, porque as crianças sabiam o que estávamos a fazer, porque lhes tinha sido previamente dito. Deparámo-nos portanto, com um conjunto de interpelações e situações em que as crianças pareciam querer ver registadas as suas ações, dirigindo-se à estudante para perguntar se tinha registado o que tinham feito ou estavam a brincar ou mesmo perguntar por que razão não escrevia, aquando dos instantes em que suspendia a escrita. Neste sentido, como investigadora houve momentos em que a nossa atenção ficou dividida entre explicações do seu papel de observadora e momentos em que se perdeu o rumo, por sermos interpeladas pelas crianças sobre esta questão do registo, existindo, por vezes, algumas interrupções nos registos. Por outro lado, esta situação, em nossa opinião, revela-se uma interferência nas brincadeiras das crianças, pelo facto de sermos um novo elemento na sala e existir por parte dos “sujeitos observados”, uma “preocupação” com o que estávamos a fazer.

Todavia, ao longo do tempo de permanência no contexto, as crianças foram-se habituando a esta nova presença e compreendiam que era importante registar aqueles momentos. Em certos momentos, solicitavam a nossa presença e sugeriam que permanecêssemos no cantinho, que já tinham definido previamente, e do qual nos era possível registar as suas brincadeiras.

Tornou-se bastante útil, por vezes, “convidar” as crianças a participar na elaboração dos registos, solicitando-lhes que explicitassem alguma brincadeira, que confirmassem algum diálogo, o que foi uma mais-valia para construir um conjunto de informações mais próximas da realidade e dos sentidos das suas ações e brincadeiras, porém, procurando sempre ter o cuidado de não cessar o decurso das brincadeiras ou influenciar o seu rumo.

Nem todos os registos foram feitos na *imediatez* do momento em que surgiam. Era difícil registar detalhadamente os diálogos das crianças no instante em que estavam a ser proferidos e, irreparavelmente, existiram algumas perdas de informação. A maioria das vezes utilizou-se o registo fotográfico como forma de complemento, que se constituiu como um auxiliar rico em pormenores, facilitou valiosas informações sobre a sequência dos enredos das brincadeiras, os seus participantes, a apropriação dos espaços na brincadeira, quais os materiais que eram mobilizados, e inclusive ajudou-nos a recordar o tempo da rotina em que esses momentos de brincadeira ocorreram.

Todavia, nos momentos de registo escrito feito posteriormente, e em que não nos foi possível fazer registo fotográfico, foi difícil distanciarmo-nos dos efeitos da seletividade da memória e processo de reinterpretação em que somos envolvidos nas observações, o que constituiu uma aprendizagem no sentido em que foi sendo aprimorado o sentido de observação e interpretação.

Uma vez que foram desenvolvidas algumas intervenções, no âmbito da temática do projeto, que são descritas com mais detalhe no capítulo IV, referente à intervenção realizada, houve necessidade de recorrer a um conjunto de informações de um modo mais sistemático e rigoroso, sendo assim definidos diversos tópicos orientadores da observação:

- Observar com quem a criança brinca – sozinha, com um parceiro, em grupo, com o adulto;
- Observar qual a diversidade de ambientes caracterizados na brincadeira de faz-de-conta antes da colocação de novos materiais;
- Observar como brincam: a partir da descoberta de uma criança; por iniciativa de uma ou de várias crianças; por negociação, definindo papéis;
- Observar como se apropriam dos novos materiais introduzidos na sala?;

- Observar e descrever que ações/ambientes que foram desencadeados/retratados a partir de colocação de novos materiais na área dedicada ao faz-de-conta;
- Observar as interações sociais durante as brincadeiras: conflitos, partilha, discussões, argumentações, as questões de género, idade.

3.1.2. Inquérito por entrevista

Mais do que observar, o investigador deve procurar perceber todos os fatores implicados na ação, nomeadamente aqueles que estão diretamente ligados aos intervenientes. Neste caso, importa recolher informações, não só através da observação e registo das ações empreendidas pelas crianças, mas também, focar a observação na intervenção das educadoras participantes do estudo, o que implica a utilização de outros instrumentos de recolha de informação mais centrados nas características, opiniões e conceções dos sujeitos, nomeadamente, o inquérito por entrevista.

Os investigadores que recorrem aos métodos qualitativos em investigação consideram que o observador deve adotar processos de recolha de informação que preconizem o contacto direto e prolongado com os atores no seu meio social. A participação e interação do observador e as perguntas abertas ou semiabertas que podem ser feitas aos participantes, motiva-os a exprimirem-se pelas suas próprias palavras, expondo o seu modo particular de encarar a realidade, o que lhe possibilita reter aspetos da subjetividade dos participantes em estudo (Foddy, 1996).

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser mobilizadas de dois modos: como estratégia dominante para a recolha de informações ou utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas (Bogdan & Biklen, 1994).

Neste estudo, o procedimento mais utilizado foi o que contempla a utilização de diversos instrumentos de recolha de informação, que a seguir enunciamos como forma de complemento às informações recolhidas através da entrevista.

a) Preparação da entrevista qualitativa: o guião da entrevista

De modo a recolher um conjunto de informações relevante para compreender toda a complexidade das representações das educadoras, quer sobre a sua intervenção educativa e os princípios teóricos que dizem defender, quer sobre o modo como desenvolvem efetivamente as suas práticas pedagógicas, tornou-se fundamental num primeiro momento, procedermos à construção de um guião que englobasse aspetos preeminentes na procura de respostas para as questões levantadas neste trabalho.

Deste modo, foi estruturado um guião de entrevista com questões semiabertas, ou seja, foram formuladas questões que visassem respostas com conteúdo e forma livres (Hérbert-Michelle, Goyétte, & Boutin, 2005). A finalidade foi apropriar este modelo a cada uma das participantes do estudo, tendo como fundo uma perspetiva que visa obter respostas abertas e não intrusivas na prática e filosofia da pessoa entrevistada. Outro aspeto importante a salientar é que a realização das entrevistas teve como base o mesmo modelo de perguntas, uma vez que, “[...] devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias” (Bell, 1993:26).

No cerne da elaboração do guião tivemos sempre presente a questão de partida do estudo, pois só dessa forma se tornou possível aproximarmo-nos do objeto de estudo, sendo que as questões construídas foram as seguintes:

1. Qual a sua conceção de criança?
2. No seu quotidiano com as crianças, quais os aspetos que considera mais importantes?
3. Que significado assume o brincar no seu currículo enquanto educadora de infância?
4. Como são proporcionados os momentos de brincar na sala?
5. Qual a sua postura no momento em que as crianças brincam?
6. Fale-me um pouco do seu percurso, enquanto profissional: quantos anos esteve em cada valência, qual a sua formação de base e qual a sua escola de formação?

Podemos ainda acrescentar que as questões do guião, formalizadas em situação de entrevista, devido ao seu carácter semiaberto, permitiram que as entrevistadas discursassem livre, espontânea e informalmente sobre as temáticas a explorar, embora este aspeto tenha sido mais visível no caso da entrevista à educadora de jardim-de-infância.

Apesar das entrevistas terem o suporte do guião, houve uma certa flexibilidade, que facilitou para além das necessárias adaptações subsequentes da narrativa das entrevistadas, obter informações específicas de cada uma delas, de modo a esclarecer determinado aspecto ou fazer surgir algum que se revelasse fundamental e oportuno no contexto de entrevista e, por conseguinte, pertinente para o estudo.

As duas primeiras questões integram a dimensão das conceções e representações de criança e do que a educadora considera importante nas faixas etárias do grupo que acompanha, sendo que uma das estratégias utilizadas foi a colocação de questões que permitissem respostas livres e sinceras. O objetivo principal foi, portanto, compreender quais os aspetos mais valorizados pelas educadoras no quotidiano dos contextos de creche e jardim-de-infância.

As três questões seguintes incidem sobre a dimensão concreta do estudo e permitem aceder por um lado, às conceções das educadoras sobre o brincar e o sentido que o mesmo tem na construção do seu currículo e, por outro, à forma como organizam o ambiente educativo e como proporcionam espaço e tempo para os momentos de brincadeira, sendo ainda uma forma de dar a conhecer a sua intervenção pedagógica no âmbito do brincar.

A última questão centra-se no percurso profissional das educadoras participantes. Considerámos pertinente conhecer, não só o percurso profissional das educadoras, bem como a sua formação base. Estas questões foram realizadas no final da entrevista, adoptando as ideias de Pourtois e Desmet (1988), citados por Hérbert, Goyette e Boutin (2005:163) de que é aconselhável iniciar a entrevista por uma questão aberta que motive a espontaneidade do participante, para discursar sobre a temática apresentada e deixar as questões fechadas para o final da entrevista. Por outro lado, as entrevistadas poderiam pensar que ao colocarmos estas questões em primeiro lugar,

isso poderia suscitar estereótipos ou ideias pré-concebidas, em função das suas respostas.

b) A situação da entrevista

As duas entrevistas tiveram lugar no local de trabalho das entrevistadas: a de creche foi realizada no gabinete da coordenação e a de jardim-de-infância, na sala de actividades.

Uma vez que as educadoras estavam a par do que se pretendia desenvolver neste estágio, foi apenas necessário combinar um dia em que pudesse ser realizada a entrevista. Foi acordado com ambas as educadoras que a entrevista iria ser gravada em suporte áudio e que a finalidade era recolher um conjunto de informações para o trabalho final do curso. Questionámos as educadoras acerca da questão do anonimato, pelo que me referiram que não era necessário atribuir nomes fictícios no trabalho e que se sentiam perfeitamente confortáveis para dar a conhecer as suas perspetivas e práticas. No entanto, e como já foi referido, considerámos que por questões de ética e privacidade, deveríamos manter o anonimato das mesmas.

No decurso das entrevistas optámos pela tática do silêncio (Moreira, 2007) ouvindo atentamente o discurso das entrevistadas. Contudo, houve necessidade de, por vezes, exteriorizar alguns sinais de incentivo e entusiasmo, tais como sinais afirmativos com a cabeça. Assim, a atitude assumida durante as entrevistas foi, não só de atenção, mas também ativa, distanciando-nos portanto, de uma postura rígida e formal, uma vez que foi ocasional rirmo-nos de algumas situações.

Surgiram situações de desvio à questão colocada, o que foi mais evidente no caso da entrevista à educadora de jardim-de-infância, do que na entrevista à educadora de creche, em que o grau de complexidade no discurso foi diminuto e era mais direto e focado numa resposta simples, “resumida” à questão formulada.

A entrevista à educadora do contexto de creche foi realizada em Maio de 2011. As circunstâncias da sua realização não foram as desejáveis, uma vez que a educadora estava um pouco saturada, por estar no fim da gravidez e por estar bastante calor. A relação estabelecida com a entrevistada era positiva, construída no momento de estágio,

todavia, pensamos não se ter estabelecido uma profunda empatia, capaz de criar uma total partilha e colaboração por parte da educadora neste trabalho, embora desde início, tenha existido abertura e receptividade na explicitação das práticas e na colaboração das intervenções realizadas em contexto.

A entrevista à educadora de jardim-de-infância também decorreu na mesma altura, em Maio de 2011. As circunstâncias foram favoráveis, denotando-se uma postura bastante confortável da educadora e um envolvimento natural no momento da entrevista, pela forma como discorria o seu discurso.

3.1.3. Pesquisa documental

Outro instrumento utilizado foi a pesquisa documental, que “[...] pode fornecer fontes materiais aprofundadas bem como uma informação sobre grandes conjuntos – de acordo com o tipo de documentos” (Giddens, 1997: 655), proporcionando uma complementaridade e triangulação de saberes e informações.

Os documentos analisados podem ser de duas origens: primária e secundária: “As fontes primárias são aquelas que surgem durante o período de investigação [...]” (Bell, 1993:91). As fontes secundárias dizem respeito às “[...]interpretações dos acontecimentos desse período baseadas nas fontes primárias [...]”(Bell, 1993:91).

Neste âmbito, foram consultados documentos institucionais, tais como o Projeto Pedagógico de Sala de Creche, e o Projeto Curricular de Turma no jardim-de-infância. Também foram consultados o Projeto Educativo da Instituição “A” e o Projeto Curricular de Agrupamento da Instituição “B”.

4. Descrição dos dispositivos e dos procedimentos de análise de informação

4.1 Análise de conteúdo

Após a observação dos fenômenos sociais e educativos nos contextos do estudo, procedemos à organização da informação recolhida, contudo, apresentamos um breve enquadramento teórico sobre a análise de conteúdo, recorrendo às ideias fundamentais de Laurence Bardin (1977, 2004).

Como refere Bardin (2004), acerca do que é a hermenêutica, os textos ditos “misteriosos”, neste caso, textos complexos, dotados de sentido, carecem de uma análise do seu conteúdo e, deste modo, proceder à análise de conteúdo implica uma interpretação de mensagens que se revelem polissêmicas ou ambíguas (Bardin, 2004). Por outras palavras, o objetivo da análise de conteúdo é a exploração do conteúdo das mensagens e a representação desse conteúdo, sob diferentes indicadores que orientam o processo de interpretação. Podemos então depreender que, para além do profundo cunho da hermenêutica, a análise de conteúdo tem uma estreita relação com a “*atitude interpretativa*” (Bardin, 2004:12).

Bardin (2004:34) aponta que a efetiva finalidade da análise de conteúdo é a “inferência de conhecimentos”, no sentido em que todo o material descritivo é submetido a um procedimento de interpretação, refletindo a atribuição de sentido às características do texto, que permitem a transição de informações brutas, para informações organizadas.

A análise de conteúdo visa analisar os discursos e, portanto, tem uma grande aplicação na comunicação (Bardin, 2004). Face ao cariz de adaptabilidade ao campo das comunicações, foi na procura de compreensão dos discursos das participantes do estudo que elegemos como procedimento de análise, a análise categorial. A descrição do conteúdo dos discursos e o processo de interpretação e atribuição de sentido, tiveram como fundo o campo da análise qualitativa. Em suma, este tipo de análise consistiu em

classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo itens de sentido, tomando a totalidade do texto (Bardin, 2004).

Importa destacar o que se entende por discurso, reportando-nos a Bardin (2004:164), que considera o “ [...] discurso como ato de fala, isto é, [...] um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições [...]”. É como base nestas características do ato comunicativo que se torna pertinente proceder à análise de conteúdo, rompendo com as barreiras da nossa percepção e subjetividade imediatas, assim como das primeiras inferências que ressaltam aquando da interpretação dos mesmos e, dessa forma, atingir uma interpretação mais concreta e fiel da realidade.

Deste modo, a análise foi efetuada sobre os discursos das educadoras, os quais num processo moroso, foram transcritos, e que segundo a nossa interpretação traduzem uma determinada orientação e conceção sobre o objeto de estudo. Porém, tornou-se pertinente considerar a relação dialética entre as observações de cada uma das realidades dos contextos de estudo, sob diversos prismas e o discurso das educadoras participantes no estudo.

Segundo Bardin (1977), a definição de categorias pode ser ao nível semântico (temas), sintático (verbos, adjetivos), lexical (classificação de palavras segundo o seu sentido, com emparelhamento dos sinónimos e sentidos próximos) e expressivo. Pode também orientar-se segundo modelos diversos: o modelo aberto, que pressupõe uma flexibilidade no início do processo, ao longo do qual as categorias tomam forma no curso da análise; o modelo fechado, que implica que o investigador defina as categorias *à priori*, apoiando-se em quadros teóricos; e o modelo misto, que permite que as categorias selecionadas no início, possam ser modificadas em função do decurso da análise.

Antes da análise propriamente dita, foi necessária uma preparação dos ficheiros áudio das entrevistas. Nesse sentido, procedeu-se à transcrição das entrevistas, com as educadoras participantes no estudo, recorrendo ao programa *Digital Voice Editor 3*, da *Sony*. Por outro lado, na fase de exploração do material, foram realizadas várias leituras de cada entrevista – “a leitura flutuante”, segundo Bardin (1977) – momento em que surgiu a necessidade de realizar sublinhados em ideias que se tornaram mais salientes

de acordo com as questões colocadas durante a entrevista e os objetivos do estudo, tornando mais acessível o processo seguinte, a categorização. Por outras palavras, foi fundamental definir e isolar o que entendíamos como relevante sobre determinado ponto particular, de modo a filtrar a informação e ser mais fácil a sua categorização.

O processo de criação das categorias baseou-se em leituras sucessivas com duas orientações, em primeiro lugar, uma leitura vertical dos discursos de cada uma das participantes do estudo e, em segundo lugar, leituras horizontais, procurando através da “análise transversal” (Bardin, 2004:62), identificar as similaridades e diferenças de perspetiva sobre as questões colocadas, através de por em paralelo os diferentes fragmentos das narrativas das entrevistadas.

A leitura vertical das entrevistas consistiu em apreender o sentido geral de cada uma das entrevistas e proceder a uma síntese do discurso das entrevistadas, ler e reler continuamente as diversas respostas da entrevista, esmiuçar o seu conteúdo, elaborando chamadas de atenção, notas e sínteses de informação.

A fase posterior foi mais complexa, pois requeria uma análise longitudinal das entrevistas, colocadas em paralelo. A intencionalidade desta técnica foi identificar diferenças nas respostas das participantes do estudo, o que pressupôs a sistematização de vários aspetos e de suposições sobre as condições que originaram discursos diferentes nas entrevistas. Foi também necessária a realização de uma divisão completa da entrevista em sequência, em que os elementos do discurso foram agrupados em torno de um mesmo assunto/tema, de acordo com as categorizações que se revelaram pertinentes: *criação das vertentes de análise*.

As *dimensões e categorias de análise* emergiram no decurso das diversas leituras verticais e horizontais, portanto, *à posteriori*, as quais foram organizadas com recurso a grelhas de análise semântica e tendo em conta as questões que tinham sido colocadas na entrevista e o nosso intuito ao colocá-las.

Em suma, foram-se reconstruindo sentidos que considerámos pertinentes, a partir desta análise entrecruzada da transcrição dos discursos das entrevistadas. Surgiu a necessidade de os categorizar, porém num processo não previsto *à priori*, mas que acompanhou a emergência dos mesmos, tendo em consideração conjuntamente a problemática teórica e as características concretas do quadro empírico, permitindo a

descoberta de novos pontos, aparentemente invisíveis e que se tornam patentes durante esta fase (Bardin, 1977).

Para desenvolvermos a análise das informações surgiu a necessidade de entrecruzar diversas fontes de recolha de informação: as unidades de sentido agrupadas nas categorias de análise do discurso das entrevistadas, as informações recolhidas a partir da observação do quotidiano dos contextos de estudo e também informação relevante proveniente da análise documental dos projetos de sala.

Para clarificar a organização categorial realizada, expomos em seguida um quadro de análise que explana as vertentes de análise e as respetivas dimensões e categorias.

<u>Vertente de análise</u>	<u>Dimensões</u>	<u>Categorias</u>
Vertente de análise (A): Conceções e representações de criança	Primeira Dimensão: <i>Visão conservadora do ser criança</i>	1. <i>A criança uma pessoa em construção;</i> 2. <i>A criança cruel pela sua ingenuidade.</i>
	Segunda Dimensão: <i>Visão atual do ser criança</i>	1. <i>A criança agente ativo.</i>
Vertente de análise (B): A importância do brincar	Dimensão: <i>A brincadeira como processo de aprendizagem</i>	1. <i>A brincar e a aprender</i> 2. <i>Promoção da aprendizagem cooperativa;</i> 3. <i>Aprendizagem das relações sociais.</i>
Vertente de análise (C): A intervenção do Educador	Primeira Dimensão: <i>O brincar dirigido</i>	1. <i>A brincadeira como recurso didático;</i> 2. <i>Preparar a criança para o futuro.</i>
	Segunda Dimensão: <i>O brincar como precursor da intencionalidade educativa</i>	1. <i>Observar para planear;</i> 2. <i>Aprendizagem bidirecional.</i>

Quadro 6 – Quadro Geral da Estrutura da Análise de Conteúdo.

4.2. A interpretação

Neste trabalho, o processo de interpretação assumiu uma presença preponderante, no qual se procurou evidenciar os sentidos das ações dos sujeitos do estudo, interpretando de forma o mais fiel possível a realidade os fenómenos observados.

Apoiados em Denzin (1994), consideramos de peculiar importância citar o seguinte:

“[...] nas ciências sociais só existe interpretação. Nada fala por ai. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo depara-se com a tarefa difícil, e o desafio, de dar sentido àquilo que foi aprendido. A este dar sentido àquilo que foi aprendido chamo eu a «arte da interpretação». Ela também poderá ser descrita como partindo do campo de investigação para o texto e daí para o leitor [...]”.(Denzin, 1994, citado por Walsh, Tobin & Graue, 2002:191).

A interpretação requer uma extrema complexidade de compreensão dos fenómenos sociais, por quem os protagoniza e os ambientes em que ocorrem e “[...] é, simultaneamente, separar e juntar, uma actividade analítica e sintética, descritiva e evocativa” (Bogdan & Biklen, 1994:192).

A interpretação aliou-se ao registo escrito das observações, numa descrição narrativa dos fenómenos, portanto, o trabalho teve como suporte

“[...] uma descrição minuciosa do contexto enquadrada pela análise e interpretação da situação que permita a outros decidir sobre a transmissibilidade das conclusões [...]. A preocupação com a contextualização supõe, não só a análise das interações, mas também a clarificação dos seus possíveis utilizadores [...]” (Silva, 1996:222).

Capítulo IV: Apresentação e interpretação da intervenção

Contexto de estudo para a primeira infância

Uma das situações que teve especial interesse no delinear da temática deste trabalho teve lugar no contexto para a primeira infância, no fraldário, no momento da higiene. Algumas crianças estavam à espera que lhes fosse mudada a fralda e que lhes fossem prestados outros cuidados que antecedem o tempo da sesta. Enquanto esperavam, exploravam o espaço. Ao canto dessa divisão, estavam três rolos de papel da bancada encostados à parede (rolos com cerca de 80cm), o que suscitou alguma curiosidade em algumas crianças. Duas crianças dirigiram-se para os rolos e foi constatado, por nós, um investimento diferente, por parte das crianças, na exploração daquele material. As duas crianças conferiram-lhe vários sentidos: colocaram os braços no seu interior, espreitaram através dele, falaram para o seu interior, comunicando com outras crianças através deste objeto e “arrastando-as” para essa exploração. Esta observação, foi efetivamente a base para a intenção de compreender o sentido desta experiência para as crianças, pelo facto de termos interpretado um interesse “diferente”, diríamos até, uma “magia” em torno daquele material, comparativamente a outros materiais da sala, nomeadamente os brinquedos a que têm acesso.

Outra situação impulsionadora da escolha desta temática foi a envolvência das crianças com as maracas e em todo o processo da sua construção. Foi uma proposta da nossa iniciativa, com intuito de explorar um conjunto de materiais com propriedades físicas diferentes, através da experiência sensorial, dando uma atenção particular às propriedades sonoras dos mesmos. Na construção deste instrumento foram necessárias garrafas de plástico de várias dimensões e um conjunto diversificado de materiais: pedras, botões, berlindes, massas, arroz, areia, algodão, feijão, missangas. Em seguida, iremos apresentar como foi preparada a atividade, bem como uma reflexão sobre a intervenção realizada junto das crianças.

Após a colocação dos materiais no interior das garrafas, foram tomadas as medidas de segurança necessárias para não ocorrerem acidentes, procedendo-se ao isolamento dos gargalos das garrafas, de forma a não se soltarem materiais que podiam ser engolidos. Desta forma, estes novos objetos estavam prontos para serem colocados à disposição das crianças. Foi, sem dúvida, possível observar um particular interesse na manipulação das garrafas, bem como uma atenção e interação acrescidas, constatações

sustentadas no conjunto de observações recolhidas em vários episódios em que as crianças agitavam as garrafas, inclinavam as garrafas, focando atentamente o seu olhar sobre o conteúdo a deslocar-se conforme o movimento que faziam, algumas dançavam ao ritmo dos sons que produziam e muitas simulavam o ato de beber pela garrafa, dando por vezes a sensação que queriam sentir os objetos que estavam no seu interior.

Assim, nesta proposta foram lançados alguns desafios às crianças, tendo como intencionalidades:

- Exploração física de diversos materiais;
- Progressivo desenvolvimento da capacidade de “escutar”
- Exploração das propriedades sonoras de diversos materiais;
- Compreensão da diferença entre silêncio e som;
- Exploração de ritmos e sons na construção de “maracas”.

Partindo do registo escrito das observações realizadas sobre a ação das crianças e do registo audiovisual realizado nesta atividade, enumeramos um conjunto de considerações importantes para uma reflexão retrospectiva sobre a mesma.

No primeiro dia, a exploração dos materiais foi em grande grupo, o que se desviou da modalidade de trabalho que tinha sido delineada na reflexão prospetiva (tínhamos pensado realizar a atividade em pequenos grupos); contudo, nos restantes dias, a exploração destes materiais foi desenvolvida em grupos de duas/três crianças. Apesar desta mudança, a exploração dos materiais foi rica, na medida em que as crianças exploraram as propriedades físicas os diversos materiais, tal como tínhamos definido nas intencionalidades, com recurso à exploração sensorial, um dos pontos fulcrais da atividade. O mesmo se observou nos restantes dias.

Ao longo do desenvolvimento da atividade, procurámos contribuir para o desenvolvimento da capacidade de escutar o som dos diversos materiais. Pelo que observámos, pensamos que a continuidade deste desafio, lançado às crianças, poderá de facto contribuir para o desenvolvimento da sua acuidade auditiva, uma vez que as crianças se demoraram nas suas explorações. Pensamos que prestaram uma atenção cuidada a diferentes objetos que emitiam também sons diferentes. As crianças retomavam a exploração de objetos já anteriormente explorados, possivelmente para compararem, quer os sons que eram diferentes, quer os sons que se assemelhavam, quer

ainda as propriedades físicas dos vários materiais. Por vezes, as crianças pegavam nos objetos, agitavam-nos, ouviam o som por eles produzidos, paravam de os agitar e por várias vezes repetiam a mesma ação sobre o mesmo objeto. Outras vezes pegavam num objeto diferente, agitavam-no e ouviam um som diferente do que tinham ouvido anteriormente.

Estas ações desenvolvidas pelas crianças levam-nos a pensar que de facto as crianças agitavam os objetos porque tinham como intenção, ouvir o som produzido. Ou seja, as crianças desenvolveram a sua ação com intencionalidade, não se tratando por isso de simples manipulação de objetos. Por outro lado, também nos parece que houve por parte das crianças uma reflexão sobre a sua própria ação, uma vez que as crianças agitavam os objetos, ouviam o som e quando paravam de os agitar e o som se extinguia, voltavam a agitá-los.

Na exploração das propriedades sonoras dos diferentes materiais, foi perceptível a tentativa das crianças para produzirem som com os materiais, quer estes se encontrassem dentro das garrafas, em cima da mesa ou dentro dos recipientes.

Consideramos que houve uma intencionalidade que ficou por explorar: a compreensão da diferença entre silêncio e som. Poderia ter existido mais investimento, da nossa parte, através da demonstração da diferença do som, com recurso a um par de maracas – uma com algodão ou mesmo vazia, outra com um material que produzisse um som capaz de acentuar bem a diferença entre eles. Todavia, como acreditamos nas potencialidades das crianças, e que de facto elas vão construindo a sua aprendizagem, porque são aprendizes competentes, consideramos que através da repetição da sua ação com estes materiais ou com outros semelhantes, que lhes proporcionem experiências de antítese som/silêncio, que as crianças vão progressivamente construindo este conhecimento, através da exploração e da reflexão sobre a sua ação.

Após esta proposta, decidimos proporcionar uma experiência diferente às crianças, em sintonia com os objetivos pedagógicos da educadora e através de uma negociação partilhada, propondo a exploração aberta de um conjunto de materiais versáteis.

Partindo dos critérios definidos, por Post e Hohmann (2007), para a escolha de materiais, proporcionámos às crianças o contacto e exploração de materiais diferentes dos que têm à sua disposição na sala: alguns próprios do lar e outros que incentivassem a uma exploração aberta (ex: caixas de papelão).

Colocámos à disposição das crianças rolos de papel higiénico, rolos de papel de cozinha, caixas de cereais, caixas de papelão, embalagens de amaciador, garrafas, panelas, talheres, colheres de pau.

Através das nossas observações, podemos inferir que estes materiais se revelaram cativantes e envolventes, por um lado, por permitirem uma exploração livre e criativa de cada criança, por outro, por relembrares o lar. O intuito foi fomentar uma exploração aberta dos materiais, sem interferir na interação das crianças com os diferentes materiais, observando a forma como se apropriaram dos mesmos e os sentidos atribuídos.



Imagem 1 – Experiência de inclusão – tentar colocar o coador dentro do púcaro.

Os materiais versáteis, ou seja, de exploração aberta, colocados à disposição das crianças permitiram-nos recolher algumas informações relevantes a mencionar neste estudo.

Os materiais alusivos à alimentação levaram as crianças a verbalizar o seu nome (“papa” para a caixa de *Nestum*), uma criança verbalizou a palavra iogurte (“iogugu”) para o copo de iogurte e queijo para a embalagem de queijo redonda (“quê”).

Relativamente às embalagens de amaciador e detergentes, sem rótulos, as crianças desenroscavam as tampas, espreitavam para o seu interior e colocavam as tampas, sem enroscar.

As caixas de papelão, uma com cerca de 40 x 25 x 10 cm e outra com 50 x 40 x 35 cm, suscitaram acções semelhantes entre as diferentes crianças. A maioria das crianças tentava colocar-se no seu interior, com ajuda dos adultos. Uma criança experimentou colocar-se na caixa de menores dimensões e acabou por perceber que não cabia lá dentro. As gargalhadas eram gerais e as crianças pareciam estar a vivenciar uma situação de alegria e prazer. Após várias explorações das crianças se colocarem no seu interior, as abas das caixas foram descoladas, de modo a simular um túnel/passagem. As crianças mostraram também interesse em passar pelo interior da caixa e, mais uma vez, riam-se bastante, mostrando vontade em repetir a passagem várias vezes seguidas.



Imagem 2 – Criança a passar pelo interior da caixa, na simulação do “túnel”.

Também foi uma intencionalidade colocar à disposição do grupo caixas com diferentes dimensões e formas: cilíndricas, quadrangulares. As crianças experimentaram frequentemente experiências de inclusão, tentando colocar as tampas das garrafas de detergente dentro das caixas e caixas dentro de outras caixas.

Os rolos de cartão conduziram a ações diversas. Algumas crianças colocavam um rolo em cada braço, levantando os braços no ar, apoiavam o cano de um rolo no chão e andavam como se fosse um apoio, ou mesmo com dois rolos. A tendência apontou para se dirigirem ao espelho e observarem as suas ações. Várias crianças pegavam nos rolos com as duas mãos e falavam para o interior do cano, duas delas, olhando-se ao espelho.

Também surgiu uma situação interessante, que revelou a emergência de conceitos matemáticos, quando um menino empilhou três caixas de papelão diferentes, observando-as atentamente.

Outra situação que suscitou bastante interesse neste projeto foi quando uma criança pegou num boneco e o colocou dentro da caixa mais pequena dizendo: “Ohoh...”. Neste caso, a criança associou o objeto “caixa” ao objeto “cama”, utilizando deste modo um objeto substituto do objeto real, conferindo-lhe o significado que conhece – o ato de dormir ou estar deitado, demonstrando-o claramente quando colocou o boneco no interior da caixa e verbalizou “Ohoh”. Esta situação permitiu-nos observar ainda uma experiência de faz-de-conta, em que a criança mobiliza um material versátil e um brinquedo, o que foi ao encontro de dois dos nossos tópicos de observação: observar se existe um encadeamento de ações da dimensão do faz-de-conta em que a criança mobiliza um material versátil e observar se existe interligação de uns materiais aos outros.



Imagem 3 – Experiência de faz-de-conta envolvendo um material versátil.

Relativamente aos materiais alusivos ao lar, como os talheres, colheres de pau e púcaros, foram perceptíveis ações que as crianças vivenciam no contexto familiar e no contexto da creche, embora as intencionalidades se centrassem na exploração aberta destes materiais. Para além de observarmos ações em que a criança dirigia o ato de beber ou de se alimentar a si mesma, transferindo-a, em alguns casos para os bonecos, experiência que consideramos com um forte cariz imaginativo e da dimensão do faz-de-conta, tivemos oportunidade de observar uma exploração aberta dos materiais. Por um lado, observámos uma grande variedade de ações desenvolvidas pelas crianças, através da exploração do som produzido pelo ato de bater os materiais uns nos outros, rodar as tampas dos púcaros no chão. Por outro, observámos que as crianças também investiam na exploração visual de espreitar para o interior dos púcaros e através da rede do coador de chá.

Através destas propostas no âmbito da primeira infância, construíram-se algumas aprendizagens importantes: quando propomos novos materiais, por vezes, é necessário relançar a atividade, mas esta habilidade não é de todo simples: requer uma capacidade para chegar às crianças, tentar voltar a desafiá-las a explorar, envolvê-las de novo no processo de descoberta, no fundo, baseia-se na criação de procedimentos de modo a voltar a despertar o interesse, ao mesmo tempo que não podemos ser intrusivos na forma como as crianças exploram os materiais. Ao propormos este tipo de materiais, foi intuitivo recorrer à comunicação não-verbal para chegarmos até às crianças: fazer expressões faciais de surpresa e espanto, retribuir-lhes olhares e gestos.

Sustentados na nossa observação, podemos inferir que estes materiais suscitam de facto um interesse diferente do dos brinquedos convencionais, por convidarem a uma exploração aberta, o que nos leva a crer que poderiam ser mais mobilizados no quotidiano das creches e, dessa forma, serem potenciadores de experiências criativas e diversificadas, descobertas pelas próprias crianças e enriquecedoras dos momentos de brincar.

Contexto de estudo para a segunda infância

No âmbito deste trabalho, no contexto da segunda infância, foram também levadas a cabo algumas intervenções, no sentido de diversificar as brincadeiras da dimensão do faz-de-conta, uma vez que, segundo as nossas observações, constatámos que o único ambiente que era retratado neste espaço era o ambiente familiar, induzido não só pelos materiais à disposição das crianças (por exemplo: mesa, cadeiras, cama, cozinha, carrinho de bebé, bonecos, tábua e ferro de engomar), mas também pelo termo que designa essa área “Área da Casinha”.

Uma das intervenções consistiu em realizar em grande grupo, um levantamento de interesses das crianças na área da casinha, não obrigatoriamente necessidades, embora este momento tenha sido denominado “levantamento de necessidades”, pelo que foi evidente um forte envolvimento das crianças aquando deste diálogo, uma vez que lhes foi dada voz e poder de decisão na construção do espaço. Esta proposta teve em conta que o fator novidade geralmente é um elemento desafiador dos momentos de brincadeira e exploração; todavia, para além disso e mais importante, na nossa perspetiva, consideramos que um levantamento de necessidades que sejam identificadas pelas próprias crianças em relação a algum espaço da sala torna-se mais profícuo.

Foi interessante a discussão suscitada neste momento: algumas meninas referiram que gostavam de ter chuchas, um biberão, mais roupas para os bebés, uma cadeira de transporte do bebé, um micro-ondas e um frigorífico. Na área da mercearia (incluída na área da casinha), um menino propôs que existisse uma caixa “para pagar as coisas” e após a conversa, percebemos que se referia à caixa registadora. Uma menina disse que também tínhamos de ter dinheiro, dizendo que o pai podia imprimir no computador “notas a brincar”. Na semana seguinte, um dos meninos trouxe notas de papel, ou seja, “notas a brincar”, que o seu pai disponibilizou. Propusemos que todos fossem trazendo, de casa, algumas embalagens vazias, pelo que as crianças trouxeram frascos de champô e garrafas de água, para colocar na mercearia. Ponderámos como conseguiríamos ter um micro-ondas e o frigorífico, pois as crianças deram a ideia de comprar, então sugerimos construí-los com caixas de papelão, mas por motivos de exiguidade de tempo, nunca chegámos a concretizar esta ideia. A educadora referiu que

provavelmente tinha uma caixa registadora da sua filha em casa, de quando era pequena.

A nosso ver, a sùmula desta discussão e partilha de ideias foi bastante produtiva e enriquecedora para todas as crianças, uma vez que as crianças foram identificando brinquedos e materiais que gostavam de ter naquele espaço e, ao mesmo tempo, as próprias crianças e a equipa foram encontrando soluções. Mesmo as crianças que não participaram, talvez se identificassem com aquilo que estava a ser discutido, o que nos permite inferir, a partir das observações realizadas após a introdução dos materiais, que a maioria estava entusiasmada, motivada com as novidades.

Durante as semanas seguintes, procurámos reunir os brinquedos que as crianças identificaram como prioritários, junto de alguns familiares próximos. Deparámo-nos também com o facto de, na área da garagem, as crianças se envolverem também em experiências de faz-de-conta, sendo pertinente também reunir materiais nesta área, dadas as possibilidades que surgiram, pois conseguimos animais de plástico que não existiam nessa área e uma mota de água, o que foi muito motivante para as crianças, dado que, por alguns dias, estavam muito participativas nestas áreas, diversificando experiências, tais como a construção de parques de animais e quintas.

Foi muito desafiante para as crianças lidarem com os conflitos que surgiram por terem de partilhar os materiais novos. Ficámos contentes pela forma como algumas crianças lidaram com a partilha e expressaram iniciativa para emprestar os brinquedos, apesar de por vezes ser difícil e recorrerem em algumas circunstâncias, aos adultos da sala.



Imagem 4 – Construção da Quinta.

Nesta imagem, está evidenciada uma das brincadeiras que ocorreu na área da Garagem. Três crianças estavam a construir uma quinta, mobilizando as peças de madeira para construir “divisões”, delimitando-as com peças paralelepípedicas e adicionavam outros elementos como portas/entradas, como se pode observar na imagem. Denota-se que esta experiência se centrou na construção da quinta, surgindo as experiências de classificação de elementos (animais), ao invés de se desenvolver uma experiência exclusivamente centrada no faz-de-conta com o desempenho de papéis. Podemos constatar que as proporções dos animais de plástico não são as mais adequadas, uma vez que não se constata proporções aproximadas entre os animais de plástico e os animais das reais, comparando os diversos animais, por exemplo o cavalo deveria ser mais alto em relação às vacas.

Mais tarde, após a realização de algumas pesquisas no âmbito do projeto e também pelo facto de através das observações realizadas na área da casinha nos apercebermos de que as brincadeiras das crianças eram muito centradas no ambiente familiar e nas relações inerentes (pai, mãe, filhos, avós, tios), procurámos integrar uma proposta com vista a ampliar as brincadeiras de faz-de-conta das crianças, propondo novos materiais que conduzissem a novos ambientes, como foi o caso do restaurante. Estas conclusões sustentaram-se no tópico de observação que definimos *à priori* de observar qual a diversidade de ambientes caracterizados na brincadeira de faz-de-conta antes da colocação de novos materiais.

Partilhámos com a educadora que pretendíamos construir uma ementa com as crianças, pois fazia todo o sentido envolvê-las, mais uma vez, na construção de um material para a sala, pelo que a educadora concordou com esta ideia; outros materiais a mobilizar para essa área seriam um avental, uma pega e uma ementa. Concluímos que houve também uma ponte de ligação com as profissões, tema que estava a ser trabalhado, uma vez que o objetivo era colocar materiais que invocassem ambientes diferentes e, consequentemente, algumas profissões, tais como a de cozinheiro e de empregado de mesa.

A ementa foi construída por duas crianças, que recortaram de uma revista de publicidade algumas imagens ilustrativas dos alimentos e propuseram desenhar as bebidas.



Imagem 5 – Ementa construída com as crianças.

A maioria das crianças foi percorrendo a área da casinha e explorando os novos materiais nesta semana e na semana seguinte, brincando “aos cozinheiros”, “aos restaurantes”, “aos cafés”, o que demonstrou o interesse suscitado com esta inovação no espaço e nos materiais. Para recolhermos estas informações recorreremos ao tópico de observação que visava observar e descrever que ações/ambientes foram desencadeados/retratados a partir de colocação de novos materiais na área dedicada ao faz-de-conta.

Neste sentido, consideramos relevante recordar uma brincadeira observada na sequência da transformação do espaço dedicado ao faz-de-conta.

Data e hora:	9 de Maio de 2011, 14:40 (aprox.)
Local:	Jardim-de-infância, Instituição “B”
Contexto de observação:	Área da Casinha (neste dia, o limite de crianças na área foi de 5, em vez de 4)
Intervenientes: Idade:	Luísa, 6 anos; Mariana, 6 anos; Filipa, 6 anos; Beatriz, 6 anos, Rute, 6 anos.
Observador:	Estudante Márcia Sousa
Objetivo da observação:	Observar as experiências das crianças na dimensão do faz-de-conta após a colocação de novos materiais
<p>As crianças estavam a explorar os novos materiais trazidos para a área.</p> <p>A Mariana estava a fazer chá, na máquina de café que tinha trazido para a sala, e a Filipa estava à espera com o tabuleiro na mão. Passados uns instantes, esta brincadeira conduziu a outra. A Mariana criou um novo cenário. Puxou as cadeiras da mesa desta área e uma cómoda onde guardam as roupas dos bonecos, fazendo uma área quadrangular (do lado oposto às cadeiras, estava a janela) e do lado oposto à cómoda o mobiliário de cozinha). A criança estava no interior desta área e disse: “Isto é a minha loja e isto tudo é o balcão (apontando para a cómoda)”.</p> <p>Eu: “<i>É uma loja de quê?</i>”</p> <p>Mariana: “<i>Café, gelados, sumos...Mas alguém tinha de vir aqui comprar coisas!</i> [mudança de discurso]”, mostrando um sentimento de frustração, pela sua expressão facial, pois as outras crianças pareciam estar interessadas com outras coisas.</p> <p>Beatriz: “<i>Quero um gelado.</i>”</p> <p>Mariana: “<i>Agora Filipa, tu podias vir aqui, mas não podias vir aqui dentro...</i>”</p> <p>A Filipa não correspondia à Mariana e respondeu-lhe exaltada: “<i>Não quero!! Agora estou no hotel!</i>”. A brincadeira prosseguiu com a Beatriz.</p> <p>Beatriz: “<i>Agora é um chá, fahavor</i>”</p> <p>Enquanto a Mariana fazia o chá, eu sugeri ir buscar bolos, dizendo que normalmente também existem bolos nestes sítios. A Beatriz correu para a área da mercearia para ir buscar os bolos de brincar e deu-os à Mariana, dizendo-lhe para ela colocá-los na prateleira.</p> <p>Retomou-se a brincadeira e a Rute aproximou-se do “balcão”.</p> <p>Mariana: “<i>Olhe, tem bolos, pão, queijo...</i>” (dizendo à Rute)</p> <p>Rute: “<i>Hum... quero pão com manteiga e chá. Tem de entregar à mesa!</i>”</p> <p>A Mariana foi preparando o pão, barrou-o com manteiga e levou-a à mesa, juntamente com um copo (chá). Usou o tabuleiro para transportar tudo.</p> <p>...</p>	

Quadro nº 7 - Registo de Observação.



Imagem 6 – Criação de um novo ambiente.

Através da nossa interpretação, somos levadas a crer que esta brincadeira se desenrolou devido à colocação de novos materiais na área da Casinha, uma vez que foi criado um novo cenário de brincadeira: o café/ “loja de café, gelados, sumos” (narrativa da criança), com invocação do termo “balcão”, próprio deste ambiente.

Nesta situação, é clara a utilização de formas de tratamento diferentes, que geralmente diferem do contexto familiar, como por exemplo o tratar por “você”, embora em certas famílias as crianças tratem os pais por você. Neste caso específico, pudemos observar nos momentos de acolhimento que a criança tratava a mãe na segunda pessoa do singular e portanto, podemos inferir que existia significado na palavra “você”. Outra característica observada nesta brincadeira foi o desempenho de papéis característicos deste ambiente com invocação dos termos: “cliente” e “empregada”. Outra questão interessante foi a Mariana ter dito à Filipa que ela tinha de ir à sua loja, mas não podia entrar lá dentro. Esta ideia parece apontar para a ideia de respeitar um espaço diferente, que é privado e que, simultaneamente, pode ser reflexo de alguma experiência que vivenciou, em que os clientes, geralmente, não entram no espaço atrás do balcão.

Também revelaram conhecer os produtos que se podem pedir num café, bem como formas de servir, em que a Rute refere especificamente que a Mariana, sendo a empregada, teria de ir entregar o pedido à mesa. A intervenção da observadora nesta brincadeira, teve sempre em consideração o cuidado para não interferir de modo invasivo na mesma, sustentada na ideia de que podemos colocar questões às crianças ou

fazer pequenas sugestões que podem contribuir para que compreendam o sentido das suas brincadeiras e para que as complexifiquem.

Em nosso entendimento, esta observação reflecte a importância de se recriar o espaço, retirar materiais que já não suscitam interesse às crianças, colocar novos materiais e fazer novas adaptações no espaço. Durante a brincadeira alusiva ao café, uma menina desviou alguns móveis presentes na área e “montou” um café.

Segundo Rubin et al. (1983), citada por Dempsey e Frost (2002:694), a novidade impulsiona o jogo, conclusões de experiências observadas perante a presença de novos materiais, que revelaram períodos de intensa exploração.



Imagem 7 – Criança a preparar uma refeição na sua brincadeira dos “cafés”.



Imagem 8 – Criança a utilizar a ementa na sua brincadeira dos restaurantes.

Pela análise das nossas observações, somos levados a acreditar que estas propostas no âmbito da intervenção do projeto final adquiriram um sentido profundo para as crianças, parecer que retiramos pela forma como as crianças se apropriaram dos materiais, como utilizaram os espaços, como conseguiram estabelecer a partilha dos novos materiais e respeitar a vez de utilizá-los, como utilizaram o “dinheiro de brincar”, as garrafas de água (utilizando-as como garrafas de sumos). As áreas reanimaram-se - é este o vocábulo que consideramos mais adequado para caracterizar a dinâmica que observámos perante estas modificações do espaço.

De facto, experienciámos e proporcionámos aquilo que podemos considerar enriquecimento das brincadeiras das crianças. Mas, ao mesmo tempo, a estudante conseguiu alguns momentos de intervenção em algumas situações de faz-de-conta, apoiando-se na teoria de Vygotsky, apresentada no ponto *II. Quadro teórico de referência*. A intencionalidade por detrás destas intervenções foi atribuir sentido às brincadeiras das crianças e incitar o desenvolvimento/alargamento das experiências de faz-de-conta. Uma dessas intervenções está ilustrada no seguinte episódio:

Data e hora:	26 de Abril de 2011, 15:00 horas
Local:	Sala de jardim-de-infância, Instituição “B”
Contexto de observação:	Área da Casinha
Intervenientes: Idade:	Gabriela, 6 anos; Telma, 6 anos; Sandra, 6 anos; Diana, 5 anos; Mariana, 6 anos.
Observador:	Estudante Márcia Sousa
Objetivo da observação:	Observar as experiências das crianças na dimensão do faz-de-conta
<p>DESCRIÇÃO: As crianças estavam a “brincar às mães”(tal como me referiram quando lhes perguntei que brincadeira estavam a ter). Cada uma tinha um boneco e tratava dele, vestindo a roupa, dando comida à boca, pondo no carrinho, na cadeira de transporte. Gabriela: “A minha vai dar um passeio” Ajudei uma das meninas a por a fralda. Gabriela: “Nós vamos dar um passeio, queres vir connosco?” (falando com a Telma) Andam com o carrinho e com a cadeira de bebé, cada uma, pela área da biblioteca. Telma: “Agora tu convidavas-me para ir à tua casa com a minha bebé”[mudança de discurso] A outra criança não responde e continua com as suas acções de cuidado com o boneco. A Gabriela sai desta área e entra a Sandra no seu lugar. A Sandra junta-se à brincadeira. Também tem um “filho”. Pede-me para ir buscar uma chave que tem na mala que a mãe lhe deu para brincar. Quando chega, utiliza a chave e finge estar a entrar em casa, fazendo o som “Txic txic” e rodando a chave na porta imaginária. A Telma estava a fazer jogos com o bebé, fazer cócegas, bater palmas e falar maternalês.</p> <p>Começou-se outra brincadeira, às 15:10h. A Diana era a médica. Sentaram-se na mesa da casinha. A Sandra sentou-se na cadeira com o bebé e disse “Quero falar com você. Sr. doutor você é médico de quê?” Diana: “Tinhas de deitar o bebé aqui” [mudança de discurso dirigido à Telma] Eu: “Estão a brincar aos médicos de quê?”, “Dos bebés”, responderam. Eu: “Hum... aos pediatras...” Não interferei na brincadeira.</p>	

Diana: “Meta lá aqui o seu bebé. Tá a ver aqui (apontando para as costas) tá a sair sangue. Vai levar uma injeção aqui (apontando para as costas e simulando dar a injeção)”

Eu: “Está bem disposto ele?”

Diana: “Sim, ele já não chora”. “Já pode ir embora” (dirigindo-se para a Sandra)

Ao meu lado, estava a Sandra, dizendo que estava à espera para entrar também. Quando se sentou na cadeira que se destinava ao “utente” disse: “Hoje à noite teve cheio de febre, diarreia e ele não percebia nada...”

Diana: “Ele precisa de remédios, supositório e uma injeção. Precisa de dormir. Ele tem alguma coisa nos ouvidos?”

Sandra: “Sim, tem ceras”

“Txic (a ver os ouvidos, fingindo utilizar um utensílio)” (...) “Vamos medir o bebé (colocando-o num carrinho). Tem 1 metro e 20.”

A Sandra preparava-se para sair e lembrou-se: “O dinheiro! São quantos euros?”

Diana: “1.”

Neste momento a Mariana foi buscar as notas de brincar e a Sandra agradece.

Sandra: “Venho outra vez amanhã!”

Diana: “Amanhã vem as sete horas para fazer o tratamento. Ele vai ser operado...”

Sandra: “Ah, então tenho de trazer a mala...”

Diana: “Susana pode entrar...o que tem o seu bebé?”

Mariana: “Dói a garganta e tem cera nos ouvidos.”

Diana: “Vai precisar de supositório, uma pica, xarope e pingos de limão”

A Sandra ao meu lado estava a falar ao telefone. Liga para o 112. “O meu filho está muito mal, tem um elogio (penso que se referia a hemorragia)! É uma emergência rápida! Eu moro no Areias, nº 201 sabe onde é?”

Mudam de brincadeira.

Mariana: “Olha eu estava grávida tá bem? Ele ainda não nascia” [mudança de discurso]”

Diana: “Deite-se aqui. (simula estar a fazer a palpação da barriga, com dois dedos)”

Eu: “Lá no médico das grávidas como é que eles veem os bebés e depois conseguem dizer se é menino ou menina, se são gémeos...”

Diana: “Precisam de um computador”

A Mariana vai buscar o telefone e puxa um móvel. A Diana movimenta o auscultador do telefone pela barriga da mãe, simulando estar a fazer uma ecografia.

A brincadeira continua até as 15.30h.



Imagem 9 – Diana a simular a ecografia.

Quadro nº 8 - Registo de Observação.

Tal como podemos constatar, no decurso da primeira brincadeira, as ações centram-se no cuidado dos bebés: vestir a roupa, trocar a fralda, dar banho, alimentar com o biberão ou com a papa. As crianças partilham o carrinho e a cadeira de bebé para transportar os bonecos de um sítio para o outro. Retrata ações que, possivelmente, observaram com pessoas que têm filhos ainda bebés ou pela observação no seio da própria família, quando têm irmãos mais novos ou ainda bebés: passear com as crianças, ir à casa umas das outras. A Telma fala *maternalês*, o que revela que reconhece um registo diferente, quando as mães falam com bebés. Também estava a simular a comunicação entre mãe e bebé, numa autêntica interação social em que a mãe atenta e empática para com o seu bebé, brinca com ele batendo palminhas, fazendo um olhar expressivo e aproximando-se do boneco para fazer cócegas.

Posteriormente, o espaço da casinha dá lugar a um outro cenário de faz-de-conta: um consultório médico. As crianças assumem também outros papéis, diferentes do ambiente inerente à casa e ao contexto familiar: médico, utente/doente, mantendo, simultaneamente o papel de mães. Tratam a Diana como médica, referindo-se a ela como “Sr. Doutor” e tratam-no por você. Revelam conhecer a distinção nas formas de tratamento, neste caso, no contexto do médico, o que demonstra que tem uma consciência pragmática da linguagem.

As ações de pesar e medir são também manifestação de que as crianças conhecem como funciona uma consulta de pediatria, pela sua própria experiência ou por observação de familiares próximos ou de irmãos mais pequenos. Conhecem também a sequência e dinâmica de uma visita ao médico: diagnóstico (sintomas: febre, diarreia, cera nos ouvidos, dor de garganta), prescrição do tratamento (injeção, medicamentos, operação, supositório, xarope, pingos de limão). Invocam sons para simular ações, como observar os ouvidos e dar injeções. Reconhecem também que ao usufruir do serviço de saúde têm de pagar. A Sandra tem ainda outra acção muito interessante. Liga para o 112 e dá a morada, diz qual o sintoma da criança, o que revela um conhecimento da funcionalidade do 112 e do procedimento a ter.

Quanto à última brincadeira, podemos inferir que a Diana conhece os procedimentos de um médico obstetra, pelas ações da palpação e da ecografia, que deve ter experienciado directamente, pois a sua mãe teve há pouco tempo um bebé. Foi

interessante que a mesa se tornou a marquesa e o telefone transformou-se na sonda, o que traduz a re-significação dos objetos patente nas situações de faz-de-conta.

Este episódio reflecte claramente que desempenhar um papel e criar uma situação imaginária tem como pano de fundo um conjunto de “regras culturais escondidas” [ou interiorizadas inconscientemente] que servem como um guia das ações das crianças (Hakkarainen, 2010:21). É portanto inegável a valorização do contexto social da teoria de Vygotsky (1991) na compreensão do faz-de-conta, que sublinha a sua influência na aprendizagem da criança, evidenciando que as regras que incorpora no brincar estão intimamente ligadas aos seus contextos de interação mais próximos.

É interessante como negociam papéis na brincadeira e combinam pormenores, modificando o seu discurso para dar alguma instrução, fazer um comentário, o que vai ao encontro das características do faz-de-conta nesta faixa etária (Smith, Cowie & Blades, 2001): existe uma complexificação no processo de troca de informações entre as crianças, em que há uma notória distinção entre o discurso utilizado na “representação” e o discurso sobre a representação, quando por exemplo a Diana diz: “Tinhas de deitar o bebé aqui”. As crianças também revelam já ter algumas noções de medida de comprimento, quando a Diana refere que o bebé tem um metro e vinte, embora essa medida se afaste largamente do comprimento de um bebé. Revelam igualmente conhecimento do nome da moeda em uso no nosso país, no entanto, ainda não têm noção do valor do dinheiro nem do custo dos serviços prestados aos clientes, neste caso num consultório médico.

Tal como defendemos no Quadro teórico de referência, no ponto 4. *Intervenção do educador de infância*, numa perspetiva pedagógica, consideramos que podemos tornar aquilo que é brincadeira espontânea, em brincadeira com valor pedagógico, ou seja, que a brincadeira das crianças seja para o educador um recurso educativo. Dito de outro modo, para que as situações sejam pedagogicamente valorizadas, o educador deve estar atento e sensível às brincadeiras das crianças, para que vá delineando os seus objetivos e seja capaz de integrar as suas actividades em certas ocasiões, fazendo sugestões e até mesmo brincar junto delas (Spodek & Saracho, 1998), tendo sempre como agente regulador da sua acção que quem conduz o rumo da brincadeira é a criança. Assim, nesta situação, a estudante tentou intervir, fazendo pequenos comentários ou questões simples, de modo a ampliar a brincadeira das crianças, as suas

narrativas e eventualmente, introduzir inovação, quer nessas narrativas, quer nas suas ações. A intencionalidade foi portanto, potenciar a ZDP das crianças, sendo o adulto o elemento de apoio, motivador da compreensão do conteúdo da brincadeira e dos significados de certas ações, sempre com o cuidado de não distorcer o decurso da brincadeira, caso contrário, as crianças podiam ter cessado a brincadeira e o que observámos foi que a nossa intervenção foi desafiante para a ação das crianças. Porém, estamos conscientes que, mesmo sem comentários do adulto, a brincadeira tem sentido para as crianças.

Nesta perspetiva, consideramos que ao colocarmos determinadas perguntas à criança incitamos o seu imaginário, que ao mesmo tempo tem como base experiências que já foram vivenciadas e que permitem projetar ações na brincadeira.

Capítulo V: Apresentação e análise das informações recolhidas em situação de entrevista

Neste capítulo do trabalho pretendemos fazer a análise dos discursos das entrevistadas, procurando pôr em paralelo as suas perspectivas, as suas convicções ou pontos de vista, sobre o brincar [social] espontâneo das crianças.

Esta análise reflexiva procura fazer um cruzamento entre os pressupostos teóricos estudados, as narrativas das educadoras participantes e a nossa interpretação e compreensão dessas narrativas proferidas em situação de entrevista.

Para além da apresentação e análise das informações recolhidas nos dois contextos de estudo, pretendemos ainda neste capítulo, focar o nosso olhar no conteúdo dos seus projetos pedagógicos. As notas de campo constituíram um suporte para este estudo, na medida em que complementaram e sustentaram essas informações, dando-nos também uma perspetiva acerca daquilo que acontece efetivamente na prática e daquilo que as educadoras não conseguem concretizar, devido às diversas complexidades do seu quotidiano com as crianças, apesar de estarem convictas dos princípios pedagógicos que perfilham.

Vertente de análise (A): Concepções e representações de criança

Nesta vertente de análise dedicada à reflexão das concepções de criança, na perspetiva das educadoras, discernimos as seguintes dimensões:

Primeira Dimensão: *Visão conservadora do ser criança;*

Segunda Dimensão: *Visão atual do ser criança;*

No âmbito destas dimensões fizemos surgir da narrativa das educadoras unidades de sentido que possibilitaram o traçar de categorias segundo os procedimentos descritos na metodologia deste estudo.

Na **Primeira Dimensão** (*Visão conservadora do ser criança*) reunimos as seguintes categorias: 1. *A criança uma pessoa em construção* e 2. *A criança cruel pela sua ingenuidade*.

Na **Segunda Dimensão** (*Visão atual do ser criança*) discernimos a seguinte categoria: 1. *A criança agente ativo*.

<u>Vertente de análise</u>	<u>Dimensões</u>	<u>Categorias</u>
Vertente de análise (A): Concepções e representações de criança	Primeira Dimensão: <i>Visão conservadora do ser criança;</i>	1. <i>A criança uma pessoa em construção;</i> 2. <i>A criança cruel pela sua ingenuidade.</i>
	Segunda Dimensão: <i>Visão atual do ser criança;</i>	1. <i>A criança agente ativo.</i>

Primeira Dimensão: Visão conservadora do ser criança;	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
1. A criança uma pessoa em construção;	<i>“Em primeiro lugar, uma criança é uma pessoa em construção (pausa) com capacidades (pausa) por desenvolver com capacidades que traz para nós... (pausa) nos mostrar e ensinar também a nós, adultos” (Educadora de Jardim-de-infância)</i>
2. A criança cruel pela sua ingenuidade.	<i>“[...] Com ingenuidade, com sabedoria e perspicácia. É um bocado uma contradição porque se por um lado, eles são muito ingênuos, por outro, até se costuma dizer que as crianças são cruéis de tão ingênuas ou tão... (pausa) reais que são, dizem as coisas sem pensar que podem magoar, portanto, todas essas coisas que nós adultos acabamos por fingir ou engolir sapos, como se costuma dizer, porque podemos ferir, podemos magoar a outra pessoa, eles não, eles dizem o que têm a dizer são muito genuínos, nesse sentido [...]”(Educadora de Jardim-de-infância)</i>

A primeira dimensão de análise surge da análise do discurso da educadora de jardim-de-infância. Através da análise do discurso desta educadora, torna-se evidente a conceção de que a criança é uma pessoa, que está em permanente construção, dotada de “*capacidades por desenvolver*” (Ed. II, Entrevista, 2011). Ao invés de referir que a criança tem potencialidades, por exemplo, termo que sugere o envolvimento da criança no processo de aprendizagem, o facto de referir que a criança é detentora de capacidades por desenvolver leva-nos a interpretar que a infância seria um período de preparação, uma salvaguarda para o futuro. Por outro lado, em complementaridade com ideias referidas no Projecto Curricular de Turma, depreendemos que a educadora considera que a criança necessita de estimulação exterior, proveniente do adulto. Esta perspetiva recorda-nos uma conceção adultocêntrica, que tem origem na pedagogia tradicional, de que a criança é um ser imperfeito e deve aprender a partir do adulto.

Outro aspecto importante a destacar no seu discurso revela a dualidade, a mutualidade do processo de aprendizagem entre a criança e o adulto, em que ambos se influenciam de forma recíproca, quando refere “*com capacidades que traz para nós*

[...] mostrar e ensinar também a nós, adultos” (Ed. JI, Entrevista, 2011). Parece-nos que para esta educadora, o papel do adulto é importante na aprendizagem da criança, mas, por sua vez, a criança também pode ensinar o adulto. Pela nossa interpretação das observações no contexto empírico, estamos convictos de que a educadora considera que o papel do adulto na aprendizagem da criança é importante; no entanto, isso não faz dele o detentor supremo das capacidades e conhecimentos.

A partir das unidades de sentido mobilizadas nesta vertente de análise, consideramos que, apesar da educadora evidenciar no seu discurso uma visão conservadora de criança, na medida em que foca as ideias de ingenuidade e crueldade; após o desenvolvimento destas ideias, consideramos que existe alguma contradição nas suas palavras, uma vez que nos parece que o que a educadora pretende dizer é que a criança é sim genuína na sua forma de ser e de se relacionar com as pessoas, exteriorizando os seus sentimentos e emoções tal como os sente, daí a expressão utilizada *“cruéis de tão ingénuos que são”* (Ed. JI, Entrevista, 2011).

Segunda Dimensão: Visão atual do ser criança;	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
1. A criança agente ativo.	<i>“ [...] encaro a criança como única, em constante evolução (pausa) é ativa, detentora de informação com capacidades e potencialidades [...]” (Educadora de creche)</i>
	<i>“A minha filosofia educativa é que através do brincar a criança aprende a conhecer os objetos e pessoas, que cria, onde experimenta, promove a linguagem e como tal, a criança torna-se o agente ativo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem [...]” (Educadora de Creche)</i>

Na segunda dimensão de análise, discernimos uma categoria que caracteriza a concepção da educadora de creche. Contrapondo a ideia apresentada pela educadora de jardim-de-infância de que a criança é uma pessoa em construção com capacidades por desenvolver, a educadora de creche aprofunda algumas ideias, encarando a criança como ser único, em constante evolução, ativa no seu processo de desenvolvimento/aprendizagem, bem como “*detentora de informação com capacidades e potencialidades*” (Ed. Cr., Entrevista, 2011). No seu projeto pedagógico, a educadora contempla características que considera importantes desenvolver nas crianças, tais como serem “*curiosas, criativas, inteligentes, confiantes, alegres, questionadoras*” (Ed. Cr., Projeto Pedagógico de sala, p.2), o que também reflecte a visão que tem de criança.

Através de uma triangulação das fontes de informação, isto é, do cruzamento das informações presentes no projecto pedagógico de sala, das informações recolhidas em situação de entrevista e das informações recolhidas através da nossa observação, podemos inferir que a concepção de criança desta educadora revela um forte cunho das atuais teorias de desenvolvimento/aprendizagem, refletindo claramente uma perspetiva sócio-construtivista. Nesta perspetiva a criança torna-se o centro do processo de desenvolvimento /aprendizagem, é agente ativo neste processo. Consideramos, por isso, que a concepção de criança desta educadora valoriza quer a ação da criança, quer o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem/desenvolvimento da criança.

No projeto de sala, estas ideias ecoam nas seguintes palavras “*O COC (Currículo de Orientação Cognitivista) tem como objetivo permitir a cada criança desenvolver as suas capacidades físicas, cognitivas e socio-emocionais, possibilitando a construção do conhecimento, a resolução de problemas, a sociabilidade e a autonomia, na medida em que, o conhecimento constrói-se pela acção e pela interação ente pessoas e objetos, num ambiente rico em situações de aprendizagem. [...] Ser educador de infância é dar oportunidades às crianças de realizarem as suas experiências, estimulando e valorizando a aprendizagem ativa por parte destas. Como tal, o educador é um observador participante, consciente da importância do seu papel, reconhecendo quais as necessidades, interesses, competências e dificuldades das crianças, às quais lhes deve oferecer apoio e colocar novos desafios*” (Ed. Cr., Projeto Pedagógico de sala, p.1).

Podemos também inferir que a educadora se baseia na teoria de Piaget, a partir de informações recolhidas na análise documental do projecto pedagógico de sala, em que refere: *“Toda e qualquer educadora identifica-se e “segue” um determinado modelo curricular. Pessoalmente o Modelo Curricular de Orientação Cognitivista é o currículo com o qual mais me identifico e do qual aplico alguns objetivos e estratégias na minha sala”* (Ed. Cr., Projeto Pedagógico de sala, p.1).

Com vista a estabelecer algumas similitudes entre os discursos das entrevistadas, foi possível encontrar pontos de contato que representam confluência de concepções – a criança é um ser em construção e detentora de capacidades e potencialidades. Consideramos que a educadora de jardim-de-infância, embora refira que a criança possui capacidades, não referencia a sua importância enquanto agente ativo no processo de aprendizagem, ao passo que a educadora de creche coloca a tónica na própria criança, enquanto agente ativo do seu desenvolvimento.

Vertente de análise (B): A importância do brincar

No contexto desta vertente de análise discriminámos a seguinte dimensão: *A brincadeira como processo de aprendizagem*.

Nesta **Dimensão** que denominámos: *A brincadeira como processo de aprendizagem* associámos as seguintes categorias: 1. *A brincar e a aprender*; 2. *Promoção da aprendizagem cooperativa*; 3. *Aprendizagem das relações sociais*.

Dimensão: A brincadeira como processo de aprendizagem	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
1. A brincar e a aprender	<p><i>“A minha filosofia educativa é que através do brincar a criança aprende a conhecer os objetos e pessoas, que cria, onde experimenta, promove a linguagem e como tal, a criança torna-se o agente ativo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem. Logo a brincadeira ou o jogo é e deveria de ser a base do currículo de qualquer educador [...]” (Educadora de Creche)</i></p>
	<p><i>“[...] eu acho que o brincar é base de tudo não é? Porque no brincar eles vão buscar todos os conceitos, todas as capacidades que necessitam para desenvolver outras competências mais à frente, já na escolaridade obrigatória [...] Acaba por se trabalhar um pouco de tudo. Saber brincar com os colegas, o partilhar, tem a ver com a formação social e pessoal. Às vezes, tem-se um bocado a ideia «passam o dia a brincar», mas é «passam o dia a aprender» [...]”.</i></p> <p>(Educadora de Jardim-de-infância)</p>

Ao analisarmos o discurso da educadora de creche, podemos traçar uma perspectiva de que o brincar se torna fundamental no processo de aprendizagem. A seu ver, brincar permite à criança conhecer as pessoas e os objetos, permite-a explorar o mundo que a rodeia e é um meio de promover a linguagem, ideias que transparecem uma filosofia de orientação cognitivista: *“A minha filosofia educativa é que através do brincar a criança aprende a conhecer os objetos e pessoas, que cria, onde experimenta, promove a linguagem e como tal, a criança torna-se o agente ativo do seu próprio desenvolvimento e aprendizagem”* (Ed. Cr., Entrevista, 2011).

Quando cruzámos a informação recolhida através da entrevista, com a observação das rotinas diárias da sala de creche e com a dimensão da organização do tempo e dos espaços, descrita no projeto de sala, podemos inferir que, existem de facto, oportunidades para as crianças brincarem e explorarem livremente espaços e materiais, sendo concretizadas na rotina diária como “Brincar social espontâneo”. No projecto, a educadora refere que um dos objetivos é *“Explorar ativamente o ambiente imediato e os elementos que nele configuram, atribuindo-lhe significado”*, alcançando-o através da *“Exploração livre dos materiais”* (Ed. Cr., Projeto Pedagógico de sala, p.6).

No final do seu discurso, podemos também reconhecer uma forte ênfase na importância da brincadeira e do jogo na educação: *“Logo a brincadeira ou o jogo é e deveria de ser a base do currículo de qualquer educador”* (Ed. Cr., Entrevista, 2011).

Relativamente à importância atribuída à brincadeira denota-se alguma similitude de conceções entre as duas educadoras, na medida em que a educadora de jardim-de-infância considera que brincar é uma base, mais especificamente a *“base de tudo”*, enfatizando com a expressão: *“Às vezes, tem-se um bocado a ideia «passam o dia a brincar», mas é «passam o dia a aprender»”* (Ed. JI., Entrevista, 2011). No projeto curricular de sala podemos também constatar esta ideia de alicerce: *“A partir do conhecimento individual de cada criança e da sua inserção no grupo viajaremos pelo seu mundo imaginário (através de histórias, dramatizações, canções, do “faz-de-conta”) e ajudá-la-emos a descobrir a realidade circundante, a partir dela própria, da relação com o seu próprio corpo e com os outros, nunca esquecendo a importância que o jogo tem nestas idades de Jardim-de-Infância”* (Ed. JI., Projeto Curricular de Turma, p.13-14).

A educadora refere outra questão: a partir da brincadeira estabelecem-se os alicerces para a aprendizagem de competências posteriores – *“Porque no brincar eles*

vão buscar todos os conceitos, todas as capacidades que necessitam para desenvolver outras competências mais à frente, já na escolaridade obrigatória” (Ed. II., Entrevista, 2011) – conferindo assim, um sentido diferente à brincadeira, projetando o seu impacto no futuro de uma criança quando ingressar na escolaridade formal. Neste sentido, é pertinente mobilizar algumas informações recolhidas no terreno, que podem dar sentido àquilo que a educadora considera relevante. Pela nossa observação, estamos convictos de que a educadora valoriza efetivamente a brincadeira, demonstrando-o em várias situações em que tentava gerir actividades orientadas por si e, ao mesmo tempo, tentava contrabalançar esses momentos oferecendo oportunidades para a exploração e brincadeira livres por parte das crianças. A educadora revelava-se sensível às necessidades das crianças várias vezes, pondo de lado actividades direccionadas para as épocas festivas ou outras de desenvolvimento de competências específicas.

Dimensão: A brincadeira como processo de aprendizagem	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
2. Promoção da aprendizagem cooperativa	<p><i>“[...]na brincadeira eles aprendem muito, uns com os outros (pausa) a relação uns com os outros, o trabalhar a pares. Também é muito importante, porque acho que o aprender nestas idades, não só na brincadeira, mas o aprender a pares. A par não quer dizer que seja dois a dois, com os pares, aprenderem uns com os outros, (pausa) é mais fácil porque por vezes, eles conseguem expor ideias e explicar ao colega alguma dificuldade que ele tenha, melhor que nós adultos, de maneira a que eles percebam. Portanto, eles utilizam uma linguagem mais parecida e pronto, basicamente, o trabalhar em conjunto, o brincar em grupo também [...] Portanto, também proporcionar alternativas para que eles consigam brincar com outros, ou estar com outros, que não sejam os seus amigos preferidos, em situações de sala, de recreio [...]”</i></p> <p><i>(Educadora de jardim-de-infância)</i></p>

Através do discurso da educadora, somos levados a crer que existe uma preocupação para que se desenvolvam momentos em que as crianças possam aprender umas com as outras, promovendo a interajuda entre pares e portanto, um ambiente de aprendizagem cooperativa. A brincadeira é, segundo a educadora, uma boa forma de estabelecer estas oportunidades, em que as crianças mais competentes se podem apresentar como apoio à aprendizagem de outras crianças, pela sua facilidade de comunicação, como a educadora refere: *“é mais fácil porque por vezes, eles conseguem expor ideias e explicar ao colega alguma dificuldade que ele tenha, melhor que nós adultos, de maneira a que eles percebam.”* (Ed. JI., Entrevista, 2011).

Esta ideia é sustentada por Rubin et al. (1983), citado por Dempsey e Frost (2002:699) segundo a qual as crianças brincam mais e a níveis cognitivos mais elevados quando estão na companhia de alguém conhecido do que quando estão sozinhas ou com crianças desconhecidas e que há um crescimento correspondente na quantidade e complexidade da brincadeira faz-de-conta.

Outra ideia evidenciada no seu discurso é a importância de diversificar os parceiros de brincadeira, em diversos contextos: *“Portanto, também proporcionar alternativas para que eles consigam brincar com outros, ou estar com outros, que não sejam os seus amigos preferidos, em situações de sala, de recreio”*(Ed. JI., Entrevista, 2011).

No projeto pedagógico estão patentes as ideias que vão ao encontro das evidenciadas nas unidades de sentido desta categoria e que acabam por complementá-las: *“É através da construção de relações sociais com os outros (adultos, pares e grupo) que a criança vai construindo a sua própria identidade, definindo a sua individualidade e adquirindo a sua autonomia”* (Ed. JI., Projeto Curricular de Turma, p.14).

Dimensão: A brincadeira como processo de aprendizagem	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
2. <i>Aprendizagem das relações sociais</i>	<p><i>“[...]na brincadeira eles aprendem muito, uns com os outros (pausa) a relação uns com os outros[...] Portanto, também proporcionar alternativas para que eles consigam brincar com outros, ou estar com outros, que não sejam os seus amigos preferidos, em situações de sala, de recreio [...] Acaba por se trabalhar um pouco de tudo. Saber brincar com os colegas, o partilhar, tem a ver com a formação social e pessoal [...]” (Educadora de Jardim-de-infância)</i></p>

No excerto da entrevista, referido na categoria anterior, vamos ao encontro dos conceitos referidos pela educadora nesta categoria, acrescentando outros aspetos: “... É preciso estar atento e aproveitar a multiplicidade de aprendizagens da cidadania na educação pré-escolar, valorizando uma das etapas de um processo que decorrerá ao longo da vida. Para tal, há que ter em conta três tópicos fundamentais de aprendizagem: conhecimento e compreensão (regras, direitos humanos, diversidade...), capacidades e atitudes (pensamento crítico, análise de informação, negociação, resolução de problemas e conflitos...), valores e aptidões (respeito, abertura, tolerância, disponibilidade para escutar, trabalhar em equipa...)” (Ed. II, Projeto Curricular de Turma, p.14).

Pelo discurso da educadora e por aquilo que escreve no seu projecto curricular, acreditamos que a educadora valoriza as interações entre as crianças e as suas diversas formas de comunicação, proporcionando por isso a ampliação das suas relações sociais, pois como refere: “Portanto, também proporcionar alternativas para que eles consigam brincar com outros, ou estar com outros, que não sejam os seus amigos preferidos [...]” (Ed. II, Entrevista, 2011).

Pelo seu discurso podemos também discernir, que a educadora compreende a importância do estabelecimento de vínculos da criança com os outros, quer sejam os adultos, quer sejam os seus pares, como promotor da aprendizagem e em particular da aprendizagem social.

Vertente de análise (C): A intervenção do Educador

No âmbito desta vertente distinguimos duas dimensões:

Primeira Dimensão: *O brincar dirigido.*

Segunda Dimensão: *O brincar como precursor da intencionalidade educativa.*

Na **Primeira Dimensão** (*O brincar dirigido*) englobámos as categorias: 1. *A brincadeira como recurso didático*; 2. *Preparar a criança para o futuro.*

Na **Segunda Dimensão** (*O brincar como precursor da intencionalidade educativa*) englobámos as seguintes categorias 1. *Observar para planear*; 2. *Aprendizagem bidirecional.*

<u>Vertente de análise</u>	<u>Dimensões</u>	<u>Categorias</u>
Vertente de análise (C): A intervenção do Educador	Primeira Dimensão: <i>O brincar dirigido.</i>	1. <i>A brincadeira como recurso didático</i> ; 2. <i>Preparar a criança para o futuro.</i>
	Segunda Dimensão: <i>O brincar como precursor da intencionalidade educativa</i>	1. <i>Observar para planear</i> ; 2. <i>Aprendizagem bidirecional.</i>

Dimensão: <i>O brincar dirigido</i>	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
1. <i>A brincadeira como recurso didático</i>	<p><i>“ [...] por exemplo, eles estão na área da Casinha e estão a brincar com as frutas. Eles ao brincarem com as frutas, eles são capazes de dizer: “tu ficas com esta, eu fico com esta”, “esta é mais pequena”, “esta é maior”, portanto, eles estão a trabalhar uma série de conceitos de matemática que se calhar aprender e conseguem reter maior informação do que se for com um trabalho, uma ficha, uma coisa obrigada, não é? E não só matemática, portanto, eles em brincadeira nas várias áreas da sala, estão em conversação, também desenvolvem a linguagem. [...] Depois sinto um bocado a necessidade de, por vezes averiguar o que é que eles já conseguiram reter nessas brincadeiras e, de vez em quando, surge então um trabalho mais orientado, onde eu consigo apanhar “olha eles já têm noção, já conseguem identificar os números até 5, formar conjuntos, contar o que fizeram no fim-de-semana, já têm uma construção de frase perceptível”, portanto, há necessidade de lhes mostrar algum trabalho mais orientado, para também ter um bocado a noção, porque nos temos de fazer avaliação deles [...]” (Educadora de Jardim-de-infância)</i></p>

Segundo este segmento do discurso da educadora, interpretamos que existe uma valorização das aprendizagens que a criança pode adquirir através da brincadeira, o que nos conduziu a definir esta categoria como *a brincadeira como recurso didático*. Essencialmente, tal como a educadora refere, surge-nos mais o domínio da matemática, porém, ao longo da entrevista, denota-se um nível de aquisição mais vasto, que se estende às relações sociais, à linguagem, entre outras.

Por outro lado, a educadora refere outra questão que merece análise: a necessidade de avaliar os conhecimentos das crianças e que, pela nossa interpretação, parece clara a existência de uma preocupação pela avaliação de conhecimentos específicos, voltados essencialmente para algumas aprendizagens formais, nomeadamente no domínio da matemática.

Dimensão: O brincar dirigido	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
2. Preparar a criança para o futuro	<p><i>“No último período, neste terceiro, acaba por ser mais, acontecer mais vezes, porque no fundo, agora nem é bem para ver os conceitos que eles já têm, é para ver se eles os sabem utilizar, porque quer queiramos quer não, eles vão para o primeiro ciclo, e eles próprios começam também a procurar-nos que querem escrever já com letra dos meninos crescidos, querem ir muitas vezes para a área da escrita, pintar, como é que se escreve isto [...]”.</i></p> <p><i>(Educadora de Jardim-de-infância)</i></p>

Neste excerto, a educadora esclarece esta prática e a sua frequência mais acentuada nos últimos meses do ano letivo. Cruzando com as nossas observações, constatámos que, de facto, os trabalhos orientados consistiam na realização de fichas, com periodicidade variável e cujo cariz estava bastante voltado para noções matemáticas, o que nos parece apontar, mais uma vez, para a preocupação com a transição para o primeiro ciclo.

Consideramos importante, baseados na nossa observação, relatar o efeito das fichas na prática desta sala. Na elaboração das fichas, a maioria das crianças revelava algum desinteresse na sua realização, debruçando-se na mesa, expressando por vezes, aborrecimento, contudo, existiam crianças que procuravam este tipo de actividades, pois

tinham consciência de que no ano letivo seguinte iriam estar no 1º ciclo e os “trabalhos” seriam diferentes. Quando interrogámos a educadora acerca desta prática, conseguimos perceber o seu ponto de vista. Esta profissional referiu que a realização de fichas é uma forma de fazer um balanço do que as crianças sabem, aprendizagens que adquiriram através dos momentos de brincadeira e exploração de materiais nas áreas, tentando por outro lado, incutir algum rigor na sua produção, através da autoavaliação que as crianças realizam. Esta prática elucida, mais uma vez, a ideia de preparação para a vida futura da criança e a preocupação para o ingresso no primeiro ciclo, uma vez que a preocupação parece centrar-se em aperfeiçoar as capacidades cognitivas da criança, tornando este o principal objetivo do processo ensino-aprendizagem, e a grande parte dos procedimentos pedagógico-didáticos se concentrarem nessa intenção.

Por outro lado, questionamos os benefícios destas actividades escolarizadas, no jardim-de-infância. Quando as crianças ingressarem no 1º ciclo e lhes forem apresentadas estas fichas ou outras muito semelhantes, qual será a motivação da criança para resolver uma tarefa já sua conhecida, que não lhe apresenta desafio, num contexto que é novo para ela e que lhe deveria apresentar novidade? Ainda questionamos, apesar de compreendermos, porque observámos a intervenção desta educadora com as crianças no âmbito de outras actividades, até que ponto um contexto de educação não-formal serve para anteciparmos conceitos escolares, de uma forma “camuflada”, que só fazem sentido mais tarde num contexto de educação formal? E ainda numa reflexão mais aprofundada, será que o conteúdo e a essência da educação de infância não ficarão esvaziados? E a experiência da criança? Preparar para a vida futura não poderá fazer sombra à vivência presente, ou seja, à experiência de vida que a criança está a viver no presente?

Dimensão: O brincar como precursor da intencionalidade educativa	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
1. Observar para planejar	<p><i>“A minha postura é de mediador da brincadeira da criança, não interferindo nas suas explorações, mas sendo sempre uma observadora atenta das suas descobertas e das potenciais dúvidas e dificuldades, para que ao interagir com a criança possa enriquecer a sua aprendizagem sobre os objetos e enriquecer a sua relação com as outras crianças e adultos.</i></p> <p><i>Pronto, é com base na observação atenta do brincar da criança, sozinha ou em pares, que me ajuda a compreender melhor cada criança e a planejar o meu trabalho, ou seja, ajuda-me na minha intencionalidade educativa, ou seja, nas propostas que lanço ao grupo, aos desafios que lhes proponho através dos materiais que apresento, às histórias, às canções, ao que vamos verbalizando ao longo da rotina [...]” (Educadora de Creche)</i></p>

Dimensão: <i>O brincar como precursor da intencionalidade educativa</i>	
<u>Categorias</u>	<u>Unidades de sentido</u>
2. <i>Aprendizagem bidirecional</i>	<i>“[...] penso que através de uma boa observação, acompanhada de reflexão e avaliação, que é muito importante, a acção do educador torna-se coerente e adequada a cada criança e situação, promovendo assim aprendizagem, quer para o educador, quer para as crianças” (Educadora de Creche)</i>

Nesta dimensão, as categorias discernidas refletem uma complementaridade nas palavras da educadora de creche. Primeiramente, a educadora evidencia a sua postura enquanto mediadora das brincadeiras, que conjuga com o papel de observadora atenta das descobertas, dúvidas e dificuldades, das crianças, o que transparece, mais uma vez, a perspetiva de Vygotsky sobre o apoio prestado à criança nas suas actividades. No projeto pedagógico de sala, podemos encontrar referência a esta ideia: *“Como tal, o educador é um observador participante, consciente da importância do seu papel, reconhecendo quais as necessidades, interesses, competências e dificuldades das crianças, às quais lhes deve oferecer apoio e colocar novos desafios”* (Ed. Cr., Projeto Pedagógico de sala, p.1).

A educadora fundamenta também a importância da observação das brincadeiras na prática do educador, referindo que a observação constitui um elemento fundamental na sua intencionalidade educativa. Acrescenta ainda a importância da reflexão e avaliação que vão ao encontro da segunda categoria (*Aprendizagem bidirecional*). Segundo a educadora, a acção do educador torna-se mais adequada e coerente, uma vez que promove uma aprendizagem bidirecional, ou seja, aprendizagem quer para o

educador, quer para a criança. Consideramos por isso que esta educadora valoriza o brincar das crianças como um recurso educativo, base para a sua observação que sustenta o planeamento da acção educativa, da sua intervenção, da sua reflexão e avaliação do seu trabalho através das do desempenho das crianças em acção.

Apesar de não termos identificado unidades de sentido para esta dimensão relativamente à prática da educadora de jardim-de-infância, consideramos relevante interpretar algumas ideias referidas no Projeto Curricular de Turma cruzando-as com informações recolhidas através da nossa observação.

Tal como referido pela educadora na entrevista, a metodologia de trabalho é intercalar as actividades livres com as actividades orientadas, em pequenos grupos geralmente, existindo algumas que são desenvolvidas em grande grupo.

No que respeita ao tipo de actividades propostas nas rotinas do grupo, geralmente, a educadora realiza uma ficha com as crianças, uma a duas vezes por semana, na sua maioria no domínio da matemática; a leitura de histórias e o reconto são actividades que têm grande preponderância no seu currículo; a expressão plástica é muito trabalhada, quer nas actividades comemorativas (prendas do dia da Mãe ou dia do Pai, por exemplo), quer diariamente nas actividades livres, em que as crianças podem usufruir de diversos materiais, não havendo condicionalismos para pintar com tintas e utilizar os cavaletes, por exemplo. Denotámos que as crianças têm liberdade para brincar nas áreas, contudo, nem sempre existe tempo significativo dedicado a este momento, apesar de ser patente a importância dada pela educadora. Essa escolha é feita por eles e gerida em função dos espaços que estão livres de ser ocupados.

Segundo o que a educadora descreve no projeto de sala: *“Em qualquer tipo de atividade, a intervenção do educador passará pela observação, apoio, estímulo e diálogo constante”* (Ed. II, PCT, p.12), o que mais uma vez, vai ao encontro das ideias defendidas por Vygotsky. A postura da educadora que tivemos oportunidade de observar nos momentos de actividades livres foi no sentido de gerir conflitos que surgiam, apoiar as crianças nas suas descobertas, elogiando-as, auxiliando na exploração de algum material, geralmente os jogos. Ainda sobre esta questão, a educadora referiu que sente uma falha enorme em não conseguir responder a todas as crianças nestes momentos que, para ela, são muito importantes e estruturantes na

aprendizagem global da criança, devendo ser alvo de observação e reflexão, constituindo um momento riquíssimo para a apoiar. Consideramos portanto que a educadora atribui bastante importância à aprendizagem que estes momentos podem proporcionar; porém, a modalidade de trabalho que preconiza no seu currículo não auxilia a colmatar a falha identificada por ela mesma, uma vez que não lhe permite acompanhar as atividades livres das crianças, perceber as suas aprendizagens, interações, dificuldades, auxiliá-las na resolução dessas potenciais dificuldades e propor-lhes desafios. Estas ideias estão referidas no projeto de sala: *“Conforme a natureza das actividades, elas poderão ser feitas com todo o grupo; num dos subgrupos criados ou em dois ou três simultânea mas separadamente; com pequenos grupos de crianças, enquanto as restantes se entregam às actividades livres. A divisão em pequenos grupos ajuda o educador a dar uma maior resposta a cada criança individualmente, facilitando a observação, o diálogo, a estimulação [...]”* (Ed. II, PCT, p.13).

Outra questão importante de salientar remete para a importância da organização dos espaços e materiais numa sala e a repercussão que assume nas explorações das crianças: *“O que as crianças podem fazer e aprender é, em certa medida condicionado pelo espaço e material ao seu dispor. Torna-se portanto, de grande importância facultar-lhes um espaço bem organizado e com materiais diversificados, escolhidos a pensar no seu potencial pedagógico e com o objectivo de alcançar os interesses do grupo ao mesmo tempo que lhes vai proporcionar momentos de aprendizagem e desenvolvimento do sentido de responsabilidade, autonomia, partilha e organização. [...] Em qualquer tipo de atividade, a intervenção do educador passará pela observação, apoio, estímulo e diálogo constante. De modo a proporcionar a calma, o espaço e a quantidade de materiais necessários à atividade será acordado com as crianças, assim como o número limite que pode permanecer em cada área da sala”* (Ed. II, PCT, p.10,12). Apesar de não termos explorado estes elementos na entrevista, através da nossa observação, constatámos que existe uma preocupação pela organização dos espaços e materiais, uma vez que ocorreram algumas alterações, como a criação de novas áreas e a criação de algumas regras de utilização das mesmas.

Capítulo VI:

Considerações finais

Partindo das intencionalidades que delineámos para o nosso estudo, consideramos que globalmente, o processo de recolha de informações poderia ter incidido de forma mais aprofundada sobre a observação das práticas das educadoras, identificando por um lado, os seus modos de intervenção direta com as crianças e, por outro, os seus modos de intervenção indireta, na organização do espaço, dos materiais e das rotinas. Quanto à intencionalidade de compreender e interpretar as conceções e ideias pedagógicas das educadoras sobre o brincar espontâneo, consideramos que a análise de conteúdo dos discursos das entrevistadas, bem como a análise documental dos projetos de sala permitiu que, progressivamente alcançássemos esta intencionalidade. Por último, também foi possível compreendermos de que forma a intervenção das educadoras e a organização dos espaços e dos materiais influenciam o brincar espontâneo, assim como a forma a organização da dimensão temporal influencia a qualidade desse momento.

Neste sentido, torna-se pertinente refletirmos acerca da forma como nos servimos dos instrumentos de recolha de informação para irmos ao encontro das intencionalidades do nosso estudo e, portanto, atingirmos um nível de compreensão adequado ao que definimos no nosso objeto de estudo.

Efetivamente, podemos concluir que a observação participante constituiu uma valiosa forma de nos apropriarmos do contexto educativo, dos seus participantes e dos fenómenos sociais ocorrentes no mesmo. Aliada à observação participante, fomos envolvidos num processo de interpretação, que requereu tempo, esforço e dedicação, uma vez que, sem esta “ferramenta”, seria impossível compreendermos conceções e ideias pedagógicas, práticas e dizeres.

Aquando da análise de conteúdo das fontes de informação, tornou-se possível aprofundar significados, sentidos de práticas e de discursos. Este foi talvez o procedimento que suscitou mais envolvimento e interesse por parte da estudante, uma vez que foi nesta fase que emergiram confusões, clarezas, incertezas e dúvidas; foi um processo que exigiu bastante parcimónia, respeito e uma capacidade de compreensão de ideias e conceções, dado que, também somos confrontados com a nossa visão daquilo que está a ser objeto de análise, isto é, com as nossas ideologias e conceções, que podem ou não estar sintonia com as das participantes do estudo.

Neste sentido, este trabalho contribuiu indubitavelmente para a construção da identidade profissional da estudante, enquanto futura educadora de infância, provocando alterações nas suas concepções, bem como um processo gradual de amadurecimento e aprofundamento de ideias. Pessoalmente, ao longo do processo de análise e interpretação dos discursos das educadoras e dos seus projectos de sala, foi-se construindo um sentimento de concordância e sintonia de ideias e de algumas práticas.

No contexto de creche, a estudante aprofundou a sua forma de interagir com as crianças, descobriu dentro de si a delicadeza e sensibilidade necessárias para o trabalho com crianças pequenas e consolidou aprendizagens muito importantes. Neste contexto, tivemos oportunidade de aprofundar a forma de comunicação com as crianças, especialmente, a comunicação não-verbal, o tipo de propostas que podemos lançar e que podem tornar-se interessantes/envolventes para as crianças, nomeadamente as propostas que privilegiem a exploração aberta dos materiais. Permitiu-nos também aprender a observar as crianças nos diversos momentos da rotina, nomeadamente nos momentos de brincar e construir um “estilo de observação”, encarando-o como elemento fundamental da prática de um educador.

No contexto de jardim-de-infância, tivemos oportunidade de vivenciar uma diferença, quer ao nível das dinâmicas dos grupos, por serem de maiores dimensões, comparativamente ao contexto de creche, quer ao nível das rotinas. Aprendemos a observar, a gerir o dia-a-dia de um grupo de grandes dimensões e com uma faixa etária mais “homogénea”, dado que não existiam crianças com três e quatro anos. Deparámos-nos com a dificuldade em conseguir um equilíbrio entre as propostas lançadas pelo adulto e as actividades livres.

Retomando as análises emergentes do cruzamento de informação dos discursos das educadoras, dos projectos de sala e das suas práticas, fomos confrontados com a necessidade de identificar possíveis origens/explicações para os diferentes conteúdos das respostas. Podemos mencionar como elementos conducentes a concepções divergentes, a escola de formação das educadoras, os anos de permanência em cada valência, a atividade profissional continuada em instituições particulares e públicas. Consideramos que a escola de formação pode condicionar a forma como as educadoras constroem a sua identidade profissional e a sua filosofia educativa,

assim como os anos que têm de atividade profissional em cada valência, considerando por exemplo o caso da educadora de creche, que está a vivenciar o seu primeiro ano na valência, “[...] *este ano estou numa sala de 2º berçário, pela primeira vez e estou a gostar muito, está a ser um desafio muito grande, porque nunca tinha estado com estas idades e... (pausa) acho que me estou a construir enquanto educadora de creche, porque é bastante diferente do que ser educadora em pré-escolar, mas estou a gostar imenso.*” (Ed. Cr., Entrevista, 2011). Por sua vez, a educadora de jardim-de-infância identifica-se com a valência de jardim-de-infância “*De resto, creche não tenho experiência nenhuma e, sinceramente, dá-me muito gozo trabalhar com estes grupos dos mais crescidos*” (Ed. II, Entrevista, 2011). Por outro lado, transparece no seu currículo práticas que vão ao encontro de um trabalho mais orientado, como é o caso das fichas, e que se podem observar com bastante frequência em instituições públicas.

Consideramos que ambas as educadoras atribuem à brincadeira uma importância relevante na educação de infância e que integram os momentos de brincar livre nos seus currículos de forma pedagógica, refletindo acerca do seu valor para as crianças e enquanto precursores de aprendizagem e desenvolvimento.

Em conversas informais, a educadora de jardim-de-infância disse que a entrevista e as propostas que lançámos ao grupo tiveram impacto na sua reflexão enquanto educadora de infância, uma vez que conduziram à deteção de uma falha na sua prática – não conseguir apoiar as crianças nas suas brincadeiras – e, simultaneamente, à reflexão sobre o valor pedagógico da brincadeira.

A prática desta educadora aponta também para o trabalho colaborativo, ou seja, existe uma preocupação para que se desenvolvam momentos em que as crianças possam aprender umas com as outras, promovendo a interajuda entre pares e portanto, um ambiente de aprendizagem cooperativa. A brincadeira é, segundo a educadora, uma boa forma de estabelecer estas oportunidades, , neste caso, mediante o apoio de crianças mais competentes, pela sua facilidade de comunicação, como a educadora refere: “*é mais fácil porque por vezes, eles conseguem expor ideias e explicar ao colega alguma dificuldade que ele tenha, melhor que nós adultos, de maneira a que eles percebam.*”(Ed. II, Entrevista, 2011).

Relativamente à prática da educadora de creche, tivemos oportunidade de observar que, na prática a educadora conjuga de facto o seu papel de observadora e mediadora da brincadeira. De facto, tivemos oportunidade de observar que existia tempo para as crianças brincarem, liberdade para se moverem e utilizarem a maioria dos materiais e era dedicada bastante atenção aos diversos momentos da rotina. A observação constituía um elemento fundamental na sua intencionalidade educativa, assim como a reflexão e avaliação, que vão ao encontro da segunda categoria (Aprendizagem bidirecional). Segundo a educadora, a acção do educador torna-se mais adequada e coerente, uma vez que promove uma aprendizagem bidirecional, ou seja, aprendizagem quer para o educador, quer para a criança.

No que respeita à organização do espaço, apesar da educadora de creche referir que proporciona os momentos de brincar “...*Através do ambiente educativo, das rotinas. Tudo isso é pensado de forma a que eles possam explorar livremente os materiais e possam aprender com eles.*” (Ed. Cr., Entrevista, 2011), as nossas observações contrariam um pouco aquilo que é enunciado pela educadora. Observámos por exemplo, que os livros e jogos de encaixe estão numa prateleira que não permite o livre acesso pelas crianças aos materiais e que os puzzles de madeira, para além de não estarem ao seu alcance, têm de ser explorados nas mesas, na posição sentada, o que rompe com as ideias de liberdade e acessibilidade na utilização dos materiais.

Analisando a nossa perspetiva acerca de cada uma das vertentes e categorias de análise consideramos que, no que respeita à vertente de análise (A): *Conceções e representações de criança*, identificamo-nos com a perspetiva da educadora de creche, que encara a criança como agente ativo do seu desenvolvimento e aprendizagem. A criança possui capacidades/potencialidades e acentuamos que a criança tem direito a brincar, a ser, a viver, a sentir. Na *vertente de análise (B): A importância do brincar*, perspetivamos que a criança, para além do seu direito a brincar, pode aprender com a brincadeira, sozinha ou a pares, por intermédio do apoio de um adulto ou dos pares. O brincar é vital para o crescimento são de uma criança, estabelece a nosso ver, uma ponte com o imaginário da criança, o desenvolvimento e construção do seu “eu”, sendo ainda catártico e uma fonte de prazer. Permite também aprender a viver em sociedade, incorporar regras sociais (partilha, respeito, justiça), permitindo o desenvolvimento da sua inteligência social e da sua individualidade. Na *vertente de análise (C):*

A *intervenção do educador*, consideramos importantíssimo o papel do educador como observador atento dos momentos de brincar, encarando a observação como suporte para as suas propostas e reflexões, uma vez que, a partir do brincar, o educador pode conhecer mais sobre as crianças e analisar o processo de aprendizagem emergente na criança. Acima de tudo, é essencial que o educador fundamente a sua intencionalidade educativa ao integrar o brincar no seu currículo, sabendo tornar a brincadeira espontânea em brincadeira com valor pedagógico. É portanto fundamental, conhecer mais aprofundadamente as nossas concepções do que é efetivamente o brincar, de como a nossa intervenção influencia a qualidade desses momentos, ponderando cuidadosa e rigorosamente as nossas intencionalidades na organização dos espaços, dos materiais e das rotinas, refletir sobre essa organização e planejar modificações caso se constatem falhas nessa mesma organização. Mais do que defendermos o brincar como atividade vital para a criança, temos de saber enquadrá-la nos nossos currículos, torná-la educativa, pedagógica e verdadeiramente intencional, no fundo, termos a convicção e clareza dos princípios educativos e das nossas concepções do brincar e para isso, estarmos cientes da importância de refletir e autocriticar as nossas práticas.

Dadas as especificidades deste estudo, na sua dimensão interventiva, devemos apontar que, por motivos de exiguidade de tempo e pelos constrangimentos causados sobretudo por termos outras propostas de trabalho no âmbito de outras disciplinas, a intervenção não foi desenvolvida como seria desejável, porém, globalmente, consideramos que as nossas intervenções foram pertinentes, ao estarem em sintonia com os interesses das crianças, mas também com as intencionalidades das educadoras.

Os constrangimentos que tinham sido projetados *à priori*, como resistência das educadoras às propostas de intervenção ou desvalorização do brincar não se verificaram, uma vez que as educadoras colaboraram ativamente nas propostas lançadas ao grupo, assim como foram recetivas aos nossos pedidos de explicitação de práticas, concepções, demonstrando uma capacidade de resiliência relativamente às propostas apresentadas e ao que implicavam nas modificações das rotinas e práticas habituais.

Este estudo revelou-se de extrema importância, ao contribuir na construção da identidade profissional, enquanto futura educadora de infância, permitindo um aprofundar de concepções que concedem primazia à brincadeira.

Tendo em conta a questão de partida neste estudo: *De que forma as concepções e ideias pedagógicas das educadoras acerca do brincar espontâneo se repercutem na construção do seu currículo para crianças da primeira e da segunda infância?*, podemos considerar um conjunto de possíveis respostas. As educadoras participantes do estudo valorizam a brincadeira enquanto processo de aprendizagem e desenvolvimento, integram-na na rotina diária do grupo, procurando oferecer espaço e tempo para que as brincadeiras se desenvolvam significativamente. Porém, são confrontadas com constrangimentos de diversa ordem que influenciam estes momentos, tais como, a multiplicidade de actividades a que procuram dar resposta, a exiguidade de tempo para concretizar estas propostas. Por outro lado, a construção do currículo passa também pela organização dos espaços e materiais, bem como das rotinas. A forma como pensamos os espaços e a organização dos materiais apresenta condicionantes dos momentos de brincar, ao permitir ou não uma livre acessibilidade aos materiais, o tipo de materiais e se incitam uma exploração aberta/fechada dos mesmos, ao proporcionar ou não um conjunto de experiências diversificadas, ao considerar/desconsiderar os critérios de qualidade, quantidade, diversidade e segurança dos materiais. Desta forma, sendo esta organização planeada pela educadora, podemos inferir que transparece princípios pedagógicos, por exemplo, a organização dos materiais pode propiciar o desenvolvimento da autonomia da criança ou condicionar, quando os materiais não lhe estão acessíveis. A organização da rotina permite-nos também concluir que uma gestão equilibrada dos seus momentos permite encontrar espaço e tempo para o desenvolvimento do momento de brincar, de forma a proporcionar tempo de qualidade para que a brincadeira ocorra.

Tendo em conta o núcleo do *problema* deste trabalho, que consiste em compreender o sentido atribuído pelas educadoras, na sua prática quotidiana, ao brincar espontâneo das crianças, consideramos que o balanço final deste trabalho foi bastante positivo, uma vez que, ao longo da nossa permanência nos contextos conseguimos emergir as educadoras num processo de autorreflexão, contribuindo para a atribuição de sentido às suas práticas e concepções no âmbito do brincar. Por um lado, consideramos que este facto se deveu à introdução de algumas modificações nos contextos no sentido de enriquecer o brincar das crianças, decorrentes das nossas propostas de intervenção e em complementaridade com a realização das entrevistas e, por outro, pela situação da entrevista e as questões que foram colocadas no âmbito de compreender as concepções e ideias pedagógicas das educadoras.

Não se pretendendo com esta investigação qualitativa proceder à elaboração de conclusões gerais, apenas gostaríamos de ressaltar que, nos contextos educativos observados, foi possível reconhecer uma valorização da brincadeira por parte das educadoras, enquanto elemento potenciador de aprendizagem/desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, N. R. (1996). Falando sério sobre brincar ou brincando com coisas sérias. *Cadernos de Educação de Infância*, nº40, pp.40-42. Lisboa: APEI
- Barbosa, M. C. & Horn, M. G. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In C. Craidy e G. Kaercher (org.), *Educação Infantil: para que te quero?* (pp. 67-79). Porto Alegre: Artmed
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. (L. Reto, & A. Pinheiro, Trans.) Lisboa: Edições 70
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo* (3ª ed.). Lisboa: Edições 70
- Bell, J. (1993). *Como fazer um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora
- Bréauté, M., & Rayna, S. (org.) (1995). Les bébés et les choses: la créativité du développement cognitif. In *Jouer et connaître chez les tout-petits - Des pratiques éducatives nouvelles pour la petite enfance*. Paris: CRESAS/INRP – Institut National de Recherche Pédagogique
- Cardona, M. J. (2007). A avaliação na educação de infância: as paredes das salas também falam! Exemplo de alguns instrumentos de apoio. *Cadernos de Educação de Infância*, nº81, pp.10-15
- Coplan, R.J., Rubin, K.H., & Findlay, L.C. (2006). Social and nonsocial play. In D.P. Fromberg & D. Bergen (Eds.), *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings – 2nd Edition* (pp. 75-86). New York: Garland

- Cordazzo, S., & Vieira, M. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *ESTUDOS E PESQUISAS EM PSICOLOGIA*, nº1, 1º semestre. Rio de Janeiro: UERJ
- Cordeiro, M. (1996). Homo Ludens ou como aqui se defende que os bebés também brincam. *Cadernos de Educação de Infância*, nº40, pp.11-12. Lisboa: APEI
- Costa, J. A., & Melo, A. *Dicionário da Língua Portuguesa* (7ª ed.). Porto Editora. Declaração do IPA sobre a criança e o direito de brincar (1996). *Cadernos de Educação de Infância*, nº13, pp.60-61. Lisboa: APEI
- Dempsey, J. D. & Frost, J. L. (2002). Os Contextos Lúdicos na Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 687-724). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Figueiredo, A. (2010). Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp.35-37
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora
- Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In J. K. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed
- Gabinete de Documentação e Direito Comparado. *Declaração dos Direitos da Criança*. Recuperado em 15 de Julho, 2011, de <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/dc-declaracao-dc.html>
- Gaspar, M. F. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: A voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, nº90, pp. 8-10. Lisboa: APEI
- Giddens, A. (1997). *Sociologia*. Lisboa: Gulbenkian

- Hérbert-Michelle, L., Goyéte, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Hakkarainen, P. (2010). O valor do jogo será realmente compreendido?. *Destacável Noesis*, nº77, pp.20-2. Mem Martins: APEI
- Horn, M. S. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed
- Katz, L. (1994). The teacher's role in the social development of young children in *Actas da Conferência Re-descobrir a Criança*. Setúbal: ESE
- Kishimoto, T. M. (2003a). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação* (7 ed.). São Paulo: Cortez
- Kishimoto, T. M. (2003b). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning
- Kravtsova, E. (2010). O valor do jogo será realmente compreendido?. *Destacável Noesis*, nº77, pp.9-10. Mem Martins: APEI
- Lebovici, S., & Diatkine, R. (1986). *Significado e função do brinquedo na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Ludke, M., & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Edição Pedagógica e Universitária
- Meirieu, P. (2002). *A Pedagogia entre o dizer e o fazer – A Coragem de Começar*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa/Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- Neto, C., Barreiros, J., & Pais, N. (1989). *A Actividade Lúdica no Jardim de Infância*. Guarda: ESEG/Gabinete de Antropologia do Jogo

- Onofre, P. S. (1996). Antes do poder do Adulto, o princípio era... o Brincar e... antes da invenção da Escola, o princípio... era o Jogo. *Cadernos de Educação de Infância*, nº40, pp.13-18. Lisboa: APEI
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora McGraw-Hill
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. K. Formosinho, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed
- Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Rigolet, S. (1998): *Para uma Aquisição Precoce e Optimizada da Linguagem – linhas de orientação para crianças até aos 6 anos*. Porto: Porto Editora
- Rodrigues, I. (2009). *Ser educador de infância na creche entre os discursos e as práticas (Um estudo multicasos)*. Algarve: Faro. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve.
- Rolim, A. , Guerra, S., & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, v.22,nº2, pp.176-180. Fortaleza
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação* , nº 5, pp. 127-142
- Silva, M. I. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de Investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Sim-Sim, I. (1997): *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta

- Smith, P., Cowie, H., & Blades, M. (2001). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget
- Walsh, D. J., Tobin, J. J., & Graue, E. M. (2002). A Voz interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 1037-1058). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Wieder, S. & Greenspan, S. I. (2002). A Base Emocional da Aprendizagem. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 167-190). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Vayer, P. (1990). O princípio da autonomia e o desenvolvimento das capacidades de autoorganização. *Cadernos de Educação de Infância*, nº13, pp.4-6. Lisboa: APEI
- Vieira, F., & Lino, D. (2007). As contribuições de Piaget para a pedagogia da infância. In J. K. Oliveira-Formosinho, *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 197-218). Porto Alegre: Artmed
- Vygotsky, L. S. (1991). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*³ (4ªed.). São Paulo: Martins Fontes

³ Título original: *Mind in Society – The Development of Higher Psychological processes*.